

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

أثر استراتيجية تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجل

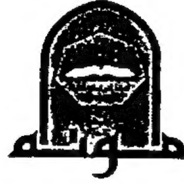
إعداد الطالب
وحيد محمد إبراهيم البستنجي

إشراف
الدكتور رافع الزغول

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2005

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب وحيد محمد البستنجي الموسومة بـــ:

أثر استراتيجية تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجل

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. رافع الزغول		2005/8/2	مشرفاً ورئيسا
أ.د. موسى النبهان		2005/8/2	عضواً
د. محمد السفاسفه		2005/8/2	عضواً
د. عبدالله الصمادي		2005/8/2	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. أحمد القطامين



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلـــى والديّ أطال الله لهما البقاء، إلى أساتذتي أدام الله فيهم العطاء، إلى إخوتي البســمة فــي كل لــقاء، إلى أخواتي أهل العفــة والنــقاء، إلى أوس أسبغــه الله بالذكـــاء، إلى أم أوس المتسمــة بالوفــاء، إلى صحبي خيــر الأصدقــاء، إلى كل معلم ومعلمة أعز الزملاء، إليكم جميعــا أقدم هذا الإهــــداء.

وحيد محمد البستنجي

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

أحمد الله تعالى حمدا معترفا بأفضاله التي لا تحصى، ونعمه التي لا تستقصى، والصلاة والسلام على رسوله المصطفى، وبعد:

فإنني أتشرف بالتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة بجامعة مؤتة لما وجدته فيهم من كرم العطاء وطيب اللقاء، كما وأتشرف بأن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل للأستاذ الدكتور رافع الزغول، إذ أشرف على هذا البحث، وتعهده بالرعاية والتوجيه فكانت لتوجيهاته و آرائه القيمة أعظم الأثر في إثرائه وإخراجه إلى الوجود.

أما وقد أنجز هذا البحث فلا بد لمنجزه من الاستئناس برأي الخبراء وأصحاب العلم والمعرفة، ومن هنا فإنني أتقدم بجزيل الشكر والتقدير من السادة أعضاء هيئة المناقشة: الأستاذ الدكتور موسى النبهان والدكتور محمد السفاسفه والدكتور عبد الله الصمادي، لما بذلوه من جهد ووقت لقراءته وتقويم اعوجاجه، ليخرج إلى حيز الوجود وقد اطمأنت نفسي لما قدمت.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر لإدارات المدارس التي تعاونت معي وقدمت لي التسهيلات اللازمة لإجراءات الدراسة، وأخيرا أضرع إلى الله تعالى أن يبارك هذا الجهد ويجعله خالصا لوجهه الكريم، والحمد لله على ما هدى إليه وأعان عليه، إنه نعم المولى ونعم النصير، وصلى الله على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين.

وحيد محمد البستنجي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

أثر استراتيجية تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجل

وحيد محمد ابراهيم البستنجي

جامعة مؤتة، 2005

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنظيم المادة (قواعد اللغة العربية) في التحصيل الفوري والمؤجل.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك للعام الدراسي 2005/2004م والبالغ عددهم (1781) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من طلبة أربع مدارس (مدرستين للذكور ومدرستين للإناث) تم اختيارها بطريقة انتقائية، وبلغ عددهم (206) طالبا وطالبة ،وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين : تجريبية وعدد أفرادها (103) طالبا وطالبة، وضابطة وعدد أفرادها (103) طالبا وطالبة.

وتحديدا فقد حاولت الدراسة اختبار الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل المؤجل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

هناك فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر تعزى إلى تنظيم المادة ولمصلحة المجموعة التجريبية، والى جنس الطلبة ولمصلحة الإناث.

هناك فروق دالة إحصائيا في التحصيل المؤجل تعزى إلى تنظيم المادة ولمصلحة المجموعة التجريبية، والى جنس الطلبة ولمصلحة الإناث.

Abstract

The Effects of Organizing the Direct and Delayed Achievement

Waheed M. I. AL.Bostanji

Mu'tah University, 2005

This study aimed at exploring the impact of organizing the textbook (Arabic Language structure) in direct and delayed achievement.

The population of this study consisted of all eighth grade students in Government Schools in Karak Education Directorate 2004-2005. That was (1781) students males and females. The sample of the study consisted of 2 for each, chosen selectively. Their number was 206 students. They were distributed randomly into two groups: experimental (103 students) and control (103 students).

Definitely, the study tried to test the following hypotheses:

There are no significant differences at (α=0.05) in direct achievement due to organizing the textbook and student gender.

There are no significant differences at (α=0.05) in delayed achievement due to organizing textbook and student gender.

After performing the statistical treatment, the study showed:

There are significant differences in direct achievement due to organizing textbook in favor of the experimental group and to gender of studer.ts in favor of female students.

There are significant differences in delayed achievement due to organizing textbook in favor of experimental group and to the gender of students in favor of female students.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

شـــهد الأدب الـــتربوي في العقدين الآخرين من القرن العشرين اهتماما واسعا بدراســـة طرق التعلم المختلفة، ورافق ذلك دعوة المربين إلى تطوير استراتيجيات جديـــدة تمكن الطلبة من تطوير تعلمهم، وتحسين مدى اكتسابهم للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها (الروسان، 2004).

فـــإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخـــبرة السابقة، فإن الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وبقائها جاهزة للاســـتخدام، وهكذا يجمع عدد كبير من الدارسين المعاصرين لذاكرة التعلم على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ، وأن مســـتويات الـــتذكر والاســـترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية (السلوم، 2000).

وقـــد تنبه الباحثون في موضوع الذاكرة إلى أهمية عملية الاسترجاع في نظام الذاكـــرة، وحاولوا الوصول إلى المبادئ والعمليات التي تساعد على الاسترجاع في نظـــام الذاكـــرة طويلـــة الأجـــل، وتبين أنه من العوامل التي تساعد على استرجاع المعلومات في هذا النظام، أن تنتظم المعلومات المراد تعلمها للاحتفاظ بها في الذاكرة لفـــترة طويلة على نحو ما وبشكل متسق (الشرقاوي، 1992)، هذا و يعتبر التنظيم خاصية أو سمة أساسية وشرطا ضروريا لنجاح الأعمال والنشاطات، فالعمل المنظم والمرتـــب يخفـــف عن صاحبه المشاق والصعاب، ويهيئ له ظروفا ملائمة لتحقيق غاياتـــه بجهـــد وزمن أقل، وذلك لما تحوزه المعارف المنظمة والمرتبة على انتباه وتركـــيز القـــارئ، وتحفـــزه على قراءتها، وتساعد على فهمها واستيعابها بسهولة ويســـر، ويســـاعد التنظيم والترتيب للآراء والأفكار على تطوير المفاهيم والقناعات والاستخلاص، ويحقق فاعلية النشاط عموما (كويران، 2001).

ويمكن القول بأن الكتاب المدرسي يشكل الأداة الرئيسية لتنفيذ المنهاج الدراسي فـــي مدارسنا، حيث يكون لكل مادة دراسية في الغالب كتاب مدرسي واحد أو أكثر

وبخاصة في اللغات، وهذا الوضع يتطلب منا الاهتمام بهذه الأداة التعليمية لتوظيفها بشــكل فعّال، والعمل على تطويرها في الشكل والمضمون، ويجعلنا نقدم دوما على نقدهــا للوقوف على الجوانب الإيجابية فيها لتدعيمها، وعلى جوانب القصور، سواء أكانت في شكلها وتنظيم محتواها، أم في مضمونها المعرفي وما تحتاج من تجديدات مســتمرة لمواكــبة التقدم العلمي الذي تعيشه الإنسانية في هذا العصر، أم الوسائل والأنشــطة التي لا بد أن يتضمنها الكتاب لتمكين الطلاب من التعلم الفعّال، وللأخذ بأيديهم إلى القراءات الإضافية لإكسابهم اتجاها إيجابيا نحو الدراسة الذاتية الموجهة والبحــث، وإعداد الدراسات، ويعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية في عملــية التعلم والتعليم، فهو أداة تعليم بصرية في يد كل معلم، وأداة تعلم في يد كل طالــب يقــرأ مــنها، ويقف من خلالها على الحقائق والمفاهيم الأساسية والمبادئ والأفكار المتضمنة في موضوعات المنهاج، وإن وجود مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي للمعرفة المنهجية لم يفقده أهميته عند المربين (ريان، 2002).

واســتراتيجيّة التنظــيم هــي محاولــة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة، فالمادة المتعلمة ليست مجموعة من الكلمات المنفردة المعزولة عن بعضها الــبعض، وإنمــا هي تقبل الترتيب والتنظيم، وإعادة الصياغة والاشتقاق والتوليف والتولــيد، ممــتعا ومثيرا، ويمكن لكل من المعلم والمتعلم أن يوظفا هذه الخصائص للوصول إلى التعلم الفعّال (الزيات، 1998).

وانطلاقــا ممــا تقدم، ومن أجل تحقيق تعلم ذي معنى Meaningful، تم تنظيم المادة النحوية (الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم) وفقا لما يلي:

1- المنظّم المتقدّم Advanced organizer.

2- خــرائط المفاهــيم Concept maps والتنظــيم الهيراركــي أو الهرمــي Hierarchical organization.

3- استراتيجيّة تركيز الانتباه Attention.

2.1 مشكلة الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة حول أثر استخدام تنظيم مادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الفوري والمؤجّل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وذلك من خلال القراءة الذاتية للمادة المنظمة.

وتم اختيار كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي لدراسته لما نواجهه من مشكلة الضعف في مادة القواعد النحوية لطلاب المرحلة الأساسية، ذلك أن بناء الفكر لنحونا العربي يبدأ من إعادة بناء مفاهيمه وتطويرها، حتى يتسنى لنا مواجهة صعوبة تعلمه، والتي تكمن في طريقة اكتساب هذه المفاهيم وتمثيلها، فطريقة اكتساب المفاهيم النحوية لا بد من أن تتم من خلال تحديد المفاهيم النحوية الواردة في كتب القواعد النحوية، وترتيب هذه المفاهيم بصورة منظمة ومتسلسلة منطقيا، تتضح من خلالها العلاقات القائمة بين المفاهيم النحوية، الأمر الذي يحمل الفوائد للعملية التعليمية التربوية المتعلقة بتيسير تعلم القواعد النحوية وتعليمها في المدارس، وتوضيح الرؤية لمعلمي مادة اللغة العربية وموجهيها ولمعدي مناهجها ومؤلفي كتبها في تنظيم هذه المادة.

3.1 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في ضوء الاعتبارات التالية:

1- أنها دراسة تناولت أحد أطراف العملية التربوية (المنهاج) والذي لا يخفى أثره في مساعدة الطلبة في التحصيل العلمي.

2- أن هذه الدراسة تأتي في وقت باتت فيه وزارة التربية والتعليم تفكر في إعادة تطوير مناهجها لتتناسب مع روح العصر.

3- قلة عدد الدراسات العربية والمحلية التي تناولت تنظيم المادة الدراسيّة بصورة متكاملة، إذ أن الدراسات المتوفرة التي تم الوصول إليها قد تناولت بعض المنظمات الجزئية كخرائط المفاهيم والمنظّم المتقدّم، واستراتيجيات تركيز الانتباه.

4.1 هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيّة تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجّل، وذلك من خلال تنظيم ثلاث وحدات من مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي وفق المنظمات المتقدمة، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيات تركيز الانتباه، وعرضها على طلبة الصف الثامن الأساسي. وتحديدا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق في التحصيل الفوري في مادة (قواعد اللغة العربية) نظرا لاختلاف تنظيم المادة التعليمية (باستخدام استراتيجيات: المنظّم المتقدّم و وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيات تركيز الانتباه) والجنس لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

2- هل توجد فروق في التحصيل المؤجّل (في مادة قواعد اللغة العربية) نظرا لاختلاف تنظيم المادة التعليمية (باستخدام استراتيجيات: المنظّم المتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيات تركيز الانتباه) والجنس لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

5.1 فرضيات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة وهدفها الرئيس ستحاول الدراسة اختبار الفرضيتين التاليتين:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل المؤجّل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

6.1 التعريفات الإجرائية:

وفيما يلي عرضا للتعريفات الإجرائية للمفاهيم التي تناولتها الدراسة:

استراتيجيّة التنظيم: يقصد بها محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة، بطريقة قد تسهّل على الطالب عمليتي استيعابها واسترجاعها، وذلك وفقا لنظرية أوزوبل (المنظّم المتقدّم) واستخدام التنظيم الهرمي، وخرائط المفاهيم واستراتيجيات تركيز الانتباه.

المنظّم المتقدّم: هو عبارة عن مادة تمهيدية تعرض على الطلبة في بداية الموقف التعليمي، وقبل عرض الموضوع الجديد بحيث تكون عامة وشاملة، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب التعلم الجديد ودمجه في بنيته المعرفية، بحيث يزود المتعلم بالقدرة على تمييز الأفكار الجديدة، وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية، وقد قدم في الدراسة كخريطة مفاهيم أو فقرات مكتوبة.

خرائط المفاهيم: وهي عبارة عن أداة تنظيم تضم ما لدى الفرد المتعلم من مفاهيم حول الموضوع الذي يراد تعلمه وتنميته، سواء كثرت المفاهيم أو قلت ثم وضع هذه المفاهيم في نظام هرمي متسلسل من المفهوم الأعم في القمة ثم الذي يليه حتى الأقل عمومية في القاعدة، ثم تحديد ما بين هذه المفاهيم من صلات وعلاقات من أي نوع، وأخيرا وضع كل ذلك على ورقة في شكل خريطة.

استراتيجيات تركيز الانتباه: ونعني بها استخدام تنسيقات الحاسب الآلي، والتي من شأنها أن تجذب انتباه الطلبة من مثل: الألوان والتظليل وميل خط الطباعة والخط الأسود الغامق، ووضع بعض القواعد والقوانين في مستطيلات.

المادة التعليمية: هي المادة التعليمية المتعلقة بالمواضيع التالية: (الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم) والواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي من الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (2005/2004).

التحصيل الفوري: مدى التغير الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، والاحتفاظ بها، ويقاس إجرائيا بعلامته التي يحصل عليها في اختبار التحصيل العلمي الذي يتعرض له بعيد الانتهاء من عملية دراسة المادة التعليمية الممثلة بموضوعات (الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم) من مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.

التحصيل المؤجل: مدى التغير الذي يحرزه المتعلم في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، والاحتفاظ بها، ويقاس إجرائيا بعلامته التي يحصل عليها في اختبار التحصيل العلمي الذي يتعرض له، والمقدم له بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تعلم موضوعات (الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم) من مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.

7.1 محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1- العينة: حيث اقتصرت على أربع مجموعات من طلبة وطالبات الصف الثامن الأساسي والذي قدمت لهم المادة التعليمية بالطريقتين (المنظمة والتقليدية) في أربع من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة الكرك.

2- المادة التعليمية: واقتصارها على جزء من مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، ولذلك فإن إمكانية تعميم نتائجها على المواد الأخرى يحتاج إلى مزيد من الدراسات المشابهة.

3- الأداة: حيث تم استخدام اختبارا أعد لهذه الدراسة، بعد أن صمم وفق جدول مواصفات معد لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 تنظيم المحتوى

من المقومات النظرية في التدريس وضع الأهداف التعليمية والتعرف على أنماط المحتوى التعليمي، والإلمام بإجراءات تحليليه، ثم التعرف على النماذج التي ابتكرت في تنظيم المحتوى التعليمي قبل البدء في عملية التدريس، وذلك لكي تكون هذه النماذج أساسا تستخدم في عملية التدريس، ودليلا يرشد المعلم إلى كيفية التدرج والتسلسل في عرض المعلومات المراد تدريسها، واستخدام طرائق للتدريس فعّالة وتتفق مع الطرق التي نظمت بها المعلومات، كما أن التنظيم يحقق اختصارا في الوقت ، وتوفيرا في الجهد، وتحسينا في جودة التعليم، ويعمل على استمراريته، كما أنه مفتاح لاسترجاع المعلومات في ذاكرة المتعلم وفهمها واستخدامها في حياته، فتنظيم المحتوى التعلمي عملية مثيرة لدافعية المتعلم، وحافزة لحب استطلاعه، ومعززة لتعلمه.

وتعرف نماذج تنظيم المحتوى التعلمي وفق نسق معي، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى، وبشكل يؤدي إلي تحقيق الأهداف التعلمية التي وضع من أجلها، ولتحقيق التعلم ذي المعنى لا بد من تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة تتوافق مع عملية تخزين المعلومات وتنظيمها داخل الذاكرة، بحيث تبرز العلاقات المتشابكة والمتداخلة والمتكاملة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها المحتوى (فهمي وعبد الصبور، 2001).

يعد مفهوم التعلم المعرفي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت استجابة للانتقادات التي وجهت لنظريات المثير والاستجابة التي انطوت على تبسيط مخل لظاهرة التعلم، ويشير هذا المفهوم إلى تفسير السلوك في ضوء تجارب الفرد وخبراته، والمعلومات التي يستقبلها، والانطباعات والاتجاهات والأفكار التي يكونها، والمدركات التي يعيها، والطريقة التي من خلالها تتكامل وتنظم هذه المدركات داخل البنية المعرفية للفرد، وإذا كان التعلم في معظم النظريات السلوكية هو: تغيّر دائم

في السلوك تحت ظروف الممارسة والخبرة والتدريب، فهو في نظريات التعلم المعرفي: تغير دائم في المعرفة والفهم، أو البناء المعرفي، يرجع إلى إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته وتفاعلها مع ما يكتسبه من معلومات جديدة.

والنظريات المعرفية لا تنكر أن هناك ملايين من المثيرات الحسية التي تواجه المتعلم، كما لاتنكر أيضا أن المتعلم يستجيب أو يتأثر بهذه المثيرات، ومع ذلك فإن النظريات المعرفية ترى أن تفسير التعلم لا يمكن أن يكون مجرد ترابطات بين المثيرات والاستجابات، تنشأ وتدعم خلال عمليات التعزيز.

وعموما فالقول بأي من وجهتي النظر – المثير والاستجابة أو المعرفية – هي الأكثر قبولا يعد قولا لا معنى له، فمحك أية نظرية هو مدى فائدتها في مساعدتنا على تفسير السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه.

والقضية الجديرة بالاهتمام الآن هي: كيف يكون اكتساب الناس للمعرفة الجديدة واستخدامهم لها؟ وما هي أسس اكتساب الأبنية والتراكيب المعرفية الجديدة في الذاكرة ؟ وكيف تتفاعل هذه الأبنية مع محتوى المثيرات اللفظية فتكسب الأخيرة معناها ومبناها؟ (الزيات، 1995)

وحتى تتحقق الأهداف المنشودة لدى المتعلمين، لا بد من العناية بعملية التدريس وتحسينها من حيث تصميمها وتنفيذها وتقويمها، وبهذا تصبح الحاجة ماسة إلى تصميم نماذج التدريس الفعّالة وتبنيها، وقد ظهر عدد من النماذج التدريسية ومنها:

1- نموذج التعليم الاكتشافي (Discovery Teaching Model) الذي نادى به برونر (Bruner).
2- نموذج التعلم الشرحي – ذي المعنى (Expository Teaching Model) الذي نادى به أوزبل (Ausubel).
3- نموذج التعلم الهرمي (Hierarchical Teaching Model) الذي نادى به جانيه (Gagn).

والمتتبع لهذه المناهج التدريسية يجد أنها تركز على تنظيم المادة التدريسية إذ يجد برونر أربع سمات أساسية يجب أن يراعيها نموذج التعليم، وهي: البنية

المعرفــية، والاستعداد للتعلم، واستراتيجيات التعليم التي تعتمد الأسلوب الاكتشافي، وإثارة الدافعيّة لدى المتعلمين.

ويرى أن البنية المعرفية تتمثل في عملية تنظيم المادة بشكل يساعد المتعلم على اكتشــافها وإدراكهــا، ويقــترح ضــرورة عدم الاعتماد على الحقائق الجزئية أو المعلومات والمعارف الفرعية في بناء المناهج، وإنما يجب أن ينصب التركيز على البنــية المعرفية للمادة . ويرى برونر أن المواد الصعبة يمكن أن تنظم بنيتها بحيث يســهل تعليمها للمتعلمين من ذوي الأعمار المختلفة من خلال استخدام فكرة المنهاج الحلزوني (الزغول، 2001).

أمــا جانيه فقد حدد ثمانية أنماط مختلفة للتعلم يتطلب كل نمط منها توافر حالة معيــنة لــدى التلميذ عند البدء فيه، وقدرة معينة على الأداء عند الانتهاء منه، ولكل نمــط ظــروف معينة داخلية، أو مهارات يتطلبها، ومعلومات واتجاهات يقتضيها، وبدون هذه الشروط الداخلية لا يحدث التعلم، ولكل نمط أيضا مجموعة من الشروط الخارجية مثل : طرق عرض المعلومات، وتوافر التغذية المرتدة للتلاميذ عن تقدمهم مما ييسر اكتساب هذا النمط من أنماط التعلم (جابر، 1991).

ويــتم تحديد هذه الشروط من خلال مبدأ تحليل المهمة Task Analysis وهي: عملــية تحليل محتوى الخبرة التعلمية لتحديد الشروط أو الظروف التي تسهّل عملية اكتسابها لدى المتعلمين، وتقع هذه الشروط في فئتين هما:

أولا: فــئة الشــروط الداخلــية (Internal Conditions) وهي المتطلبات السابقة من خــبرات ومفاهيم ومهارات وقدرات يفترض بالمتعلم أن يكون قد اكتسبها وأتقنها ، وهي ضرورية لحدوث تعلم الخبرة الجديدة.

ثانــيا: فــئة الشروط الخارجية (External Conditions) وهي الإجراءات والطرائق والوسائل المناسبة لتقديم الخبرة موضع الاهتمام (الزغول، 2001).

وعموما فإن جانيه يعطي أهمية لمحتوى التعلم، وإلى كيفية تنظيم المادة التعلمية بحيث تتناسب مع النمو المعرفي للفرد، فالاستعداد للتعلم عند جانيه يأخذ طابع كمي، بمعــنى أنه يركز على مقدار المعلومات التعلمية التي يتلقاها المتعلم؛أي يتوقف ذلك على مقدار ما يمتلك المتعلم من نتاجات تعلميه سائغة (عبد الهادي، 2000).

2.1.2 نظرية " أوزبل " للتعلم القائم على المعنى
(Ausubel's Meaningful Learning Theory)

تتلخص فكرة "أوزبل" في هذه النظرية في أن المعلومات الجديدة تكتسب معناها الخاص من خلال ما لدى المتعلم من المعرفة السابقة؛ أي في ضوء ما لديه من معلومات سابقة، ويرى أن عملية الاستيعاب هي: العملية التي من خلالها تختزن الأفكار الجديدة في علاقات مترابطة مع الأفكار المتوفرة في البنية المعرفية للفرد. "أوزبل" (Ausubel, 1968). ويقترح "أوزبل" استعمال المنظّم المتقدّم كوسيلة توفيقية بين المعلومات التي ستكتسب وبين البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم. برينسفورد (Bransford, 1979).

ولذلك فإن بنيتنا المعرفية هي التي تنظم التعلم الماضي ليؤثر تأثيرا عظيما في تعلمنا الحاضر من خلال:

إكساب الأفكار الجديدة معانٍ إضافية.

تكتسب الفكرة الجديدة التي ترتبط ببنية معرفية قائمة وذات تركيب جيد معنىً أفضل من تلك التي تستقبل بصورة سطحية، وتختزن على نحو معزول، فالمادة الجديدة تكتسب جزءا من معناها الإضافي من العناصر المألوفة في البنية المعرفية تنطوي على تركيب بمعنى جيد.

حماية الفكرة الجديدة من النسيان.

تكون الفكرة الجديدة أقل قابلية للنسيان إذا تم تسكينها أو إحلالها في بنية معرفية أكثر مألوفية، أو خلال أفكار مألوفة عن تلك التي تختزن بذاتها ودون ربطها بغيرها من الأفكار الماثلة في البنية المعرفية؛ بمعنى ربطها في البنية المعرفية الدائمة لدى الفرد.

جعل الفكرة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع.

إن عملية الامتصاص أو الاستيعاب لا تقي التعلم من النسيان فحسب، ولكنها تعمل على سهولة استرجاع الفكرة الجديدة عند الحاجة إليها، فالمعلومات اللفظية التي يتم تثبيتها من خلال معناها مع الأفكار المكتسبة سابقا، يمكن أن تسترجع كجزء من البنية المعرفية الأساسية ذات التركيب الجيد.

وفـــي ضوء ذلك يمكن القول أنه ينبغي على المدرسين الذين يريدون مساعدة طلابهـــم في عملية الاستيعاب، أن يؤكدوا على أهمية تنظيم الأفكار والتي من شأنها أن تســاعدهم علـــى تثبيت المعلومات الجديدة من خلال شبكة ترابطات المعاني في البنية المعرفية الدائمة (الزيات، 1995).

ويقــارن "أوزبــل" بين التعلم ذي المعنى Meaningful Learning والتعلم الصم Rote Learning الناتج عن التكرار، ويرى أن التعلم الصم يؤدي إلى افتقار المادة المــتعلمة إلى المعنى الإرتباطي في البنية المعرفية ، لذلك فهو تعلم اعتباطي يسهل نســيانه. "أوزبل" و "روبنسون" (Ausubel & Robinson,1969) ويرى أن التعلم ذا المعنى يحدث لدى المتعلم عندما يتمكن بنجاح من ربط أو دمج خبرات التعلم الجديدة بالخــبرات ذات العلاقـــة المتعلمة سابقا، ويحدث التعلم ذو المعنى من خلال عملية عقلــية تســمى بالتضمين Subsumption أو ما تسمى عملية تثبيت المعلومات في الذهن Joyce Anchoring ويعتمد بنجاح هذه العلمية على جملة عوامل تتمثل في:

1- الجهود والأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم حيال المادة التعليمية.
2- عملــية تنظيم المادة أو المحتوى على نحو يجعل منها بنية ذات معنى وقابلة للفهم.
3- عملية تقديم أو عرض المادة على نحو يساعد المتعلم على استحضار التعلم الجديد (الزغول، 2001).

تنظيم المادة الدراسية وفق نظرية "أوزبل"

يفــترض "أوزبــل" أن لكل منهج بناء من المفاهيم المنظمة على نحو هرمي، بحيــث يتوج عدد من المفاهيم العامة والمجردة ذات الشمولية العالية قمة هذا المنهج أو البــناء، وتتدرج تحتها مجموعة أخرى من المفاهيم الأقل شمولية وتجريدا، حتى الوصول إلى الحقائق المادية التي تقع في أدنى مستويات ذلك البناء ، وفي هذا تشابه بين آراء " أوزبل " و "جانيه" في التعلم التراكمي (الكناني والكندري، 1992).

ويمكــن طــبقا لذل ، تحديد المفاهيم البنائية لأية مادة دراسية وتعلمها بطريقة تغدو فيها هذه المفاهيم جهازا لمعالجة المعلومات؛ أي تصبح المفاهيم" خريطة عقلية"

يستخدمها المتعلم في تحليل أوضاع تعليمية معينة ، وحل المشكلات التي تواجهه في هذه الأوضاع.

إن العقل بهذا المعنى شبيه بالبنية المفهومية الهرمية للمنهاج، فهو نظام تخزيني للمعلومـــات، يــتكون من مجموعة أفكار منظمة على نحو هرمي، تشكل مرتكزات عقلــية وتقوم باحتواء المعلومات وتخزينه، بيد أن هذا النظام ليس ثابتا، بل هو في تغــير مســتمر، لذا يجب وباستمرار توفير أفكار ذات مستوى مرتفع من الشمولية والتجريد ، لاحتواء الأفكار الأقل شمولا وتجريدا.

ولا يــتم تعلــم الأفكـــار الجديدة والاحتفاظ بها، إلا بالقدر الذي ترتبط فيه هذه الأفكار بالمفاهيم المتوافرة في بنية المتعلم المعرفية الراهنة، والتي تشكل مرتكزات عقلــية تسهّل عمليات الربط والاحتواء والدمج، ويصعب حدوث هذه العمليات عادة إذا كـــان هــناك صراع أو تعارض بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة، فإنه يستحيل تكوين أفكار جديدة؛ أي يصعب التعلم، وتزداد إمكانية النسيان ويصبح التعلم آليا .لذلك يجب على المعلم أن ينظم المادة التعلمية في سلسلة هرمية، بدءا بالمفاهيم الأكـــثر شـــمولا وتجريدا، وتقديمها بطريقة تمكن من تزويد المتعلمين بالمرتكزات العقلــية الضرورية لاحتواء المعلومات موضوع الاهتمام، كما يجب على المتعلم أن يتنــبه ويفكر في المادة الجديدة على نحو نشط وفعّال، لملاحظة التشابهات بين هذه المـــادة والمعلومات السابقة ، والوقوف على مواقع الارتباط الممكنة، والتوافق بين التناقضات أو الصراعات القائمة بينهما (نشواتي، 1996).

ويقـــترح "أوزبـــل" أن عملية التضمين أو الدمج تمكن المتعلم من تشكيل علاقة بيـــن المفاهيم والمواد المتعلمة، وتلك الموجودة في البناء المعرفي الأمر الذي يمكّن المـــتعلم مـــن تغيـــير البنى المعرفية وتعديلها على نحو يسهم في إنتاج أفكار جديدة تساعد في النمو المعرفي وتطويره لدى المتعلم، كما وتسهم عملية الدمج في سرعة وسهولة تعلم الخبرات الجديدة وتنظيمها والاحتفاظ بها في البنى المعرفية، وتزيد من سرعة استدعائها والاستفادة منها في المستقبل (الزغول، 2001).

ومـــن أجل ذلك فإنه يقترح تنظيم محتوى المادة وتقديمها للمتعلم وفقا لمبدأين هما:

1- مبدأ التمايز التقدمي (Progressive Differentiation)

ويتضمن تنظيم المادة أو المحتوى الدراسي على نحو هرمي، بحيث ننتقل بالمتعلم من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة إلى الخصائص والتفاصيل.

2- مبدأ التوفيق الدمجي (Integration Reconciliation)

ويتضمن تقديم الموضوع بطريقة تساعدنا على دمجه في البنية المعرفية ، وربطه بالتعلم السابق (Ausubel, 1968 ؛ الزغول، 2001).

ويقول "أوزبل" بضرورة استخدام المنضمات المتقدمة كطريقة فعّالة من شأنها أن تزيد من قدرة المتعلم على اكتساب التعلم الجديد والاحتفاظ به.

المنظّم المتقدّم: Advanced Organizer

وهي مادة تمهيدية تعرض على الطلبة في بداية الموقف التعلمي وقبل عرض الموضوع الجديد، بحيث تكون عامة وشاملة، وتهدف إلى مساعدة المتعلم على اكتساب التعلم الجديد ودمجه في بنيته المعرفية، وهي تزوده بالقدرة على تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية.

ويصنف "أوزبل" المنظمات المتقدمة في صنفين حسب الهدف منه وهما:

1- المنظم الشارح: Expository Organizer

ويقدم عندما تكون المادة التي علينا تعلمها جديدة وغير مألوفة، لأنه يزودنا ببناء تصوري موحد نستطيع ربطه بالمادة الجديدة.

2- المنظم المقارن: Comparative Organizer

ويقدم عندما تكون المادة الجديدة مألوفة لدينا، لأنه يساعدنا على إيجاد روابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المشابهة لها في البناء المعرفي، وتساعد في إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين التعلم الجديد وما هو موجود في البنية المعرفية (Ausubel, 1968)

وأخيرا ولضمان حدوث تعلم ذي معنى لا بد من تقديم المادة للطلبة بطريقة مناسبة، وتعتبر استراتيجيّة المنظمات المتقدمة وسيلة تهيئة مناسبة حيث تقوم بربط المعلومات السابقة مع المواضيع الجديدة في البنية المعرفية للطلبة، الأمر الذي

يساعد المعلم على تقديم أكبر قدر من المعلومات للمتعلمين ، فالمنظّم المتقدّم يمهد للمعلومات الجديدة ويدعمها (Woolfolk, 1998).

ولفهم آلية عمل المنظمات المتقدة (Advanced Organizers) لا بد من توضيح المفهومين التاليين:

1- البنية المعرفية Cognitive Structure

2- التعلم ذو المعنى Meaningful Learning

البنية المعرفية: يعطي "أوزبل" أهمية خاصة لمفهوم البنية المعرفية عند المتعلم، ويعتقد أن التنبؤ بالنجاح الأكاديمي يرتكز على ما لدى المتعلم من بنية معرفية، وأنه يوجد لدى كل متعلم مجموعة مترابطة من الخبرات والمعلومات تشكل نسيجا معرفيا له خصائصه المنفردة، والتي تختلف من فرد إلى آخر.

وتعرف البنية المعرفية: بأنها ذلك الجسم المنظم من المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم، وتمثل المتطلبات الأساسية لبناء التعلم اللاحق (فهمي وعبد الصبور، 2001) ويعرفها "أوزبل" في (الزيات، 1998) بأنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد وخواصها التنظيمية التي تميز المجال المعرفي للفرد، أو هي العامل الرئيسي المؤثر في مبنى التعلم ومعناه والاحتفاظ به واسترجاعه.

ويتضمن مفهوم البنية المعرفية ثلاث أفكار رئيسة:

أولا: أن البنية المعرفية تنظيم كلي.

ثانيا: أنها تتحول من شكل إلى آخر ؛ أي لديها القدرة على تغيير شكلها.

ثالثا: أنها ذاتية التنظيم.

فأي بنية معرفية هي نظام يتحدد باعتباره كلا موحدا بناءً على القوانين التي تحكم العلاقات بين الأجزاء أو العناصر التي يتركب منها هذا الكل، وبمعنى أكثر وضوحا ، فإن بنيتنا المعرفية هي التي من خلالها يتم تنظيم التعلم السابق، والذي يؤثر تأثيرا كبيرا على طبيعة وعملية واستيعاب التعلم اللاحق (فهمي وعبد الصبور، 2001).

ويرى "أوزبل" أن دور البنية المعرفية في التعلم المعرفي يبدو من خلال:

1- إعطاء الفكرة أو المادة الجديدة معنى إضافيا يتحدد في ضوء خصائص البنية المعرفية للمتعلم.

2- تخفيض احتمالية فقدان أو نسيان الفكرة الجديدة عن طريق ربطها بغيرها.

3- جعل الفكرة أو المادة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع حين تصبح جزءا من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد.

دور البنية المعرفية في نواتج تمثيل المعرفة:

يكاد يكون هناك اتفاق بين كل من "برونر" و "أوزبل" حول دور البنية المعرفية في التعلم المعرفي ويبدو هذا الاتفاق من خلال النقاط التالية:

أولا: كلاهما يؤكد على دور الفهم القائم على المعنى، فبينما يرى "برونر" أن يكون اشتقاق هذا الفهم من خلال الاستقراء، يرى "أوزبل" أن يكون هذا الاشتقاق قائما على الاستنتاج.

ثانيا: كلاهما يؤكد على أن البنية المعرفية تمكن المتعلم من إحداث التعميم الملائم بين الوحدات المعرفية ذات الطبيعة النوعية الواحدة أو المتشابهة.

ثالثا: كلاهما يؤكد على العلاقات القائمة بين محتوى المواد التعلمية، وكيف يمكن للفرد أن يجد المعنى الكامل بين هذه العلاقات، على أن "أوزبل" يرى أنه يمكن أن يتحقق هذا من خلال البنية المعرفي.

رابعا: كلاهما يؤكد على دور تنظيم المادة المتعلمة، فبينما اهتم "برونر" بالبنية التي يرتكز عليها التعلم، فإن "أوزبل" اهتم بكيفية تنظيم المادة المتعلمة في البناء المعرفي للمتعلم (الزيات، 1998).

ويرى "أوزبل" أن التعلم الفعّال والاستبقاء الوظيفي للأفكار والمعلومات، يعتمد على كفاية البنية المعرفية، فعندما يرتبط المفهوم والمعرفة الجديدة في البنية المعرفية بالمفاهيم والمعلومات الموجودة والمتصلة بها، فإنه يتكون نتيجة لهذا الارتباط معرفة جديدة نتيجة للتفاعل بين التعلم السابق والحالي، وبذا يكون التعلم واضح ويتصف بعدة صفات منها:

1- أن يكون التعلم جوهريا ويكون ذو معنى.

2- أن يكون التعلم طبيعي .

3- أن يكـــون لـــدى المتعلم قدرة في ربط الخبرة الحالية مع مجموعة الخبرات السابقة (عبد الهادي، 2000).

التعلم ذو المعنى (Meaningful Learning)

مـــن خـــلال مـــا سبق يمكننا أن نعرف التعلم ذا المعنى إجرائيا: بأنه قدرة المـــتعلم على استعمال أو توظيف المعارف الجديدة المتعلمة في مواقف تعليمية جديـــدة، ويحدث التعلم القائم على المعنى عندما يوجد في البنية المعرفية للمتعلم بعـــض المعـــرفة التـــي تنســـجم مع اللغة التي تدخل بها المعلومات، وتبدأ هذه المعلومـــات المدخلة في الارتباط بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم، وفي نفس الوقت يتم تضمين هذه المعلومات والأفكار والمفاهيم فيما بينها بطريقة يتم تعديلهـــا، وينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة تساهم في نمو البنية المعرفية السابقة وتطويـــرها بحيـــث تغدو المعلومات الجيدة جزءا مكونا لهذه البنية، وكلما كانت الأفكـــار الرئيســـة والمفاهيم العامة الموجودة في البنية المعرفية واضحة وثابتة ومـــنظمة ومتصـــلة بالموضـــوع المراد تعلمه، فإن عملية التضمين تتم بفاعلية أكثر، وتأخذ عملية التعلم ذي المعنى مجراها، وهذه المفاهيم التي تسمح بارتباط المعـــرفة الجديـــدة ببنـــية المتعلم المعرفية، تؤدي إلي تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان، كما يزود المتعلم باستراتيجيات فعالة تمكنه من استبقاء هذه المادة في المستقبل، وتوسع البنية المفاهيمية لديه، فتسهل اكتساب معرفة جديدة، وتساعد على الاحتفاظ بها.

مميزات التعلم ذي المعنى:

يمتاز التعلم ذو المعنى عند "أوزبل" بما يلي:

1- يســاعد علـــى الاحتفاظ بأغلب المعلومات والأفكار التي يتعلمها الفرد لمدة طويلة.

2- يرفع من كفاءة الفرد في استيعاب المعلومات الجديدة.

3- ينمي المفاهيم بطريقة متصلة من خلال خريطة مفاهيم شاملة.

4- إذا حـــدث نســيان لـــبعض المعلومـــات فإن المفاهيم الأساسية تفقد بعض عناصـــرها الفرعـــية، لكن تظل هذه المفاهيم محتفظة بالمعاني الجديدة التي

اكتسبتها، وبذلك تستمر في أداء دورها المهم في تسهيل دخول معلومات جديدة ضمن البنية المعرفية للفرد.

5- تعتبر الميزة الأخيرة في منتهى الأهمية؛ حيث أنه في حالة نسيان التعلم الآلي لا يتبقى منه أية بقايا تساعد في تعلم معلومات جديدة مماثلة، أما في حالة التعلم ذي المعنى، فإن ما تبقى في البنية المعرفية يساعد في إعادة تعلم أية معلومات جديدة مشابهة، أو مماثلة للمعلومات التي سبق تعلمها (فهمي وعبد الصبور، 2001).

إرشادات لتحسين العملية التعلمية في ضوء آراء "أوزبل"

1- تحديد مفاهيم الطلاب الأولية عن المفهوم المراد تعليمه لهم.
2- تزويد الطلاب بمنظمات الخبرة المتقدمة حول الدرس.
3- البدء بتقديم العموميات على الخصوصيات، والمجردات على المحسوسات.
4- تصميم أسئلة تساعد الطلاب على اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم التي تعلموها.
5- إعطاء الفرصة للطلاب لأن يكتشفوا التسلسل الهرمي للمفاهيم المتشابهة.
6- مساعدة الطلاب على الوصول إلى مرحلة التوفيق التكاملي من خلال مقارنة معارفهم الجديدة مع معلوماتهم السابقة (جاسم، 2004).

وإذا أردنا أن ننظم المادة الدراسية وفق ما اقترحه "أوزبل" في كل من: مبدأ التمايز التقدمي (Progressive Differentiation) ومبدأ التوفيق الدمجي (Integration Reconciliation) فلا بد من استخدام بعض الاستراتيجيات أو النماذج التي تساعد على ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد، وهذا أمر يحققه المنظّم المتقدّم (Advanced Organizer) وأما تنظيم المادة على نحو هرمي، بحيث ننتقل بالمتعلم من المبادئ والمفاهيم العامة المجردة إلى الخصائص والتفاصيل، فإنه يتحقق باستخدام استراتيجيتي: خرائط المفاهيم (Concept Maps) والتنظيم الهرمي (Hierarchical Organization).

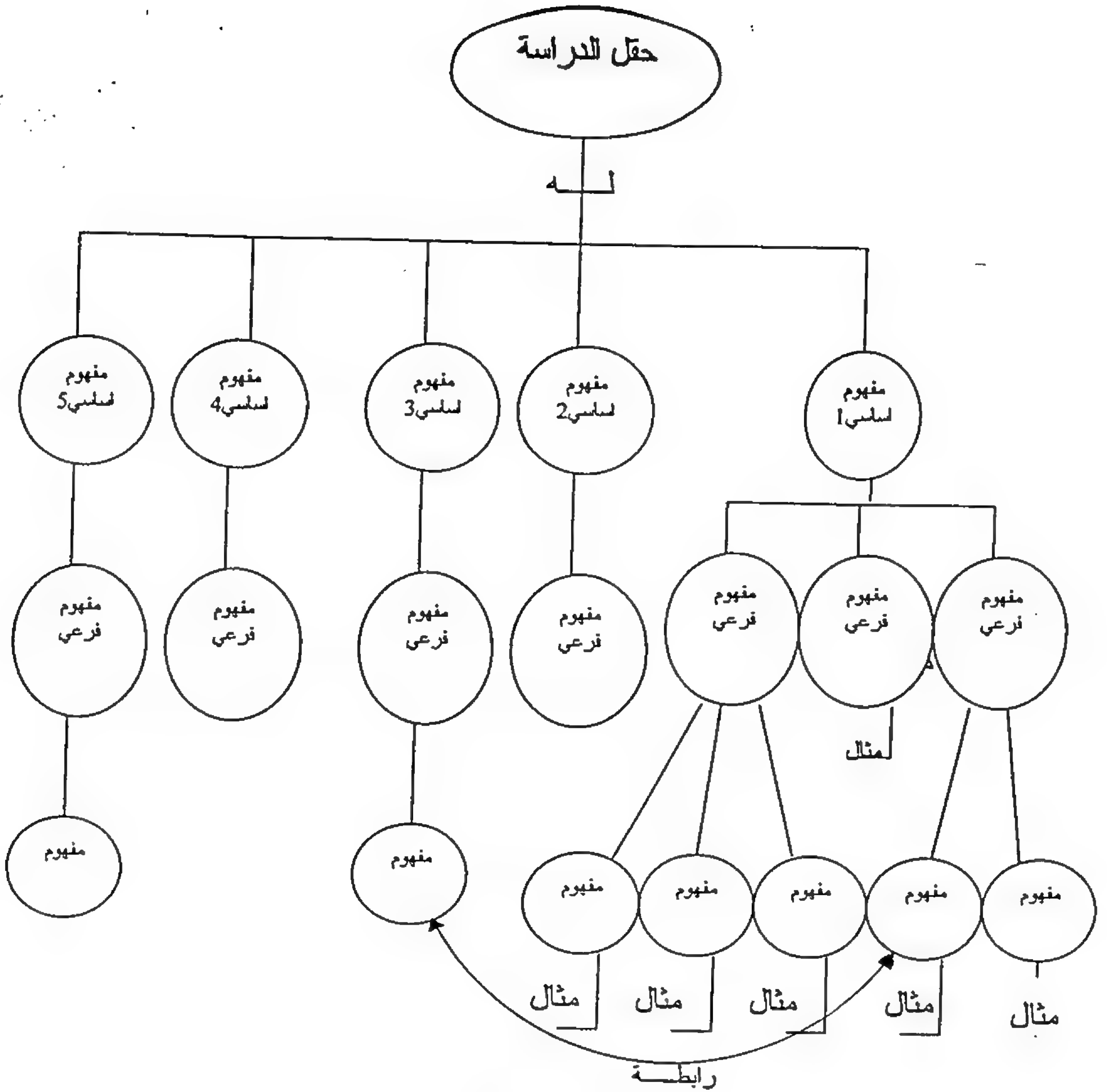
3.1.2 خرائط المفاهيم The Concept Maps

استطاع نوفاك و جوين (Novak & Gowin) الاستفادة من أفكار "أوزبل" فيما يتعلق بالتعلم ذي المعنى، وذلك من خلال ربط خبرات التعلم الجديدة مع الخبرات السابقة المتوافرة عند المتعلم في تطوير طريقة مبتكرة في التدريس، ألا وهي التدريس بخرائط المفاهيم التي استطاعا بها كشف المخططات المعرفية السابقة عند المتعلم، وبالتالي تصحيحها وتعليمه بموجبها، وبذلك فخرائط المفاهيم تتفق مع النظرية البنائية في أنها تساعد المتعلمين على بناء أو إعادة بناء خبراتهم الشخصية سواء بمفردهم أو مع أقرانهم، وخريطة المفاهيم عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم، وهي صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها، حيث تبدأ الخريطة بمفهوم عام شامل للمعارف الجديدة المراد تعلمها يوضع في أعلى الخريطة تليه المفاهيم الفرعية فالأقل فرعية وهكذا.

وخريطة المفاهيم تعتبر تمثيلا لبنية المفاهيم في أي فرع من فروع المعرفة، أو أي جزء منها وذلك في بعدين أحدهما هو بعد المفاهيم، وهذا البعد يوضح ترتيب المفاهيم في إطار هرمي من العام إلى الخاص، حيث تظهر المفاهيم العامة والأكثر شمولية في أعلى الخريطة، والمفاهيم الوسطية في وسط الخريطة، وهكذا تتدرج المفاهيم في عموميتها كلما اتجهنا من أعلى إلى أسفل حتى نصل إلى المفاهيم التحتية والأكثر نوعية، وتنتهي الخريطة عادة بالأمثلة الدالة على هذه المفاهيم التحتية، أما البعد الثاني فيوضح العلاقات بين هذه المفاهيم، وعادة يعبر عن هذه العلاقات بخطوط متصلة يكتب فوقها نوع هذه العلاقات (فهمي وعبد الصبور، 2001). ويعرف بوك (Pauk) الخرائط المفاهيمية في (قطامي وقطامي، 2000) بأنها عبارة عن مخطط يصف علاقات المفهوم واجزائه على صور وأشكال وخطوط، تربطهما كلمات أو إشارات أو رموز رابطة.

فخريطة المفهوم إذا عبارة عن مفاهيم وعلاقات بينها، وهذه العلاقات قد تكون أن أحد المفاهيم ناتج عن الآخر، أو سبب له، أو مثال له، أو فرع منه، أو...الخ، وخريطة المفهوم يمكن أن تتسع وتضيق وتصغر وتكبر وتعدل وتتطور، كما يمكن للشخص الواحد أن يرسم خرائط متعددة، وأن تقارن خرائط العديد من الأشخاص

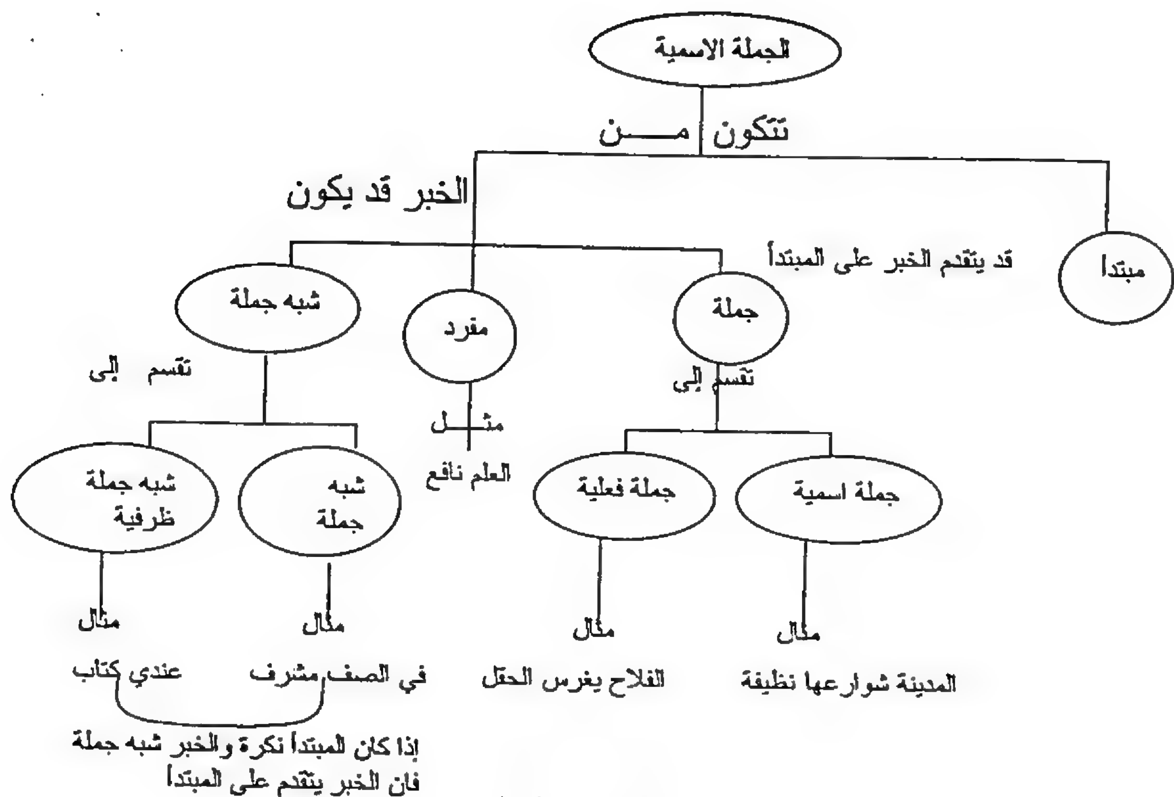
لمعـــرفة مـــا لـــدى كل منهم، وتصوره فيما يتصل بالعلاقات بين المفاهيم وأنه من الممكن أن ننظم خرائط المفاهيم إما لكل البرنامج التربوي أو لجزء من درس بسيط، ومن الضروري استخدام عدد من مستويات الشمول في المفاهيم، فالمفاهيم الواسعة المـــتكاملة ينبغـــي أن تكـــون القاعدة في تخطيط منهج لمقرر دراسي معين، بينما المفاهـــيم الأكـــثر تحديدا والأقل شمولا تكون بمثابة إرشادات لاختيار مواد وانشطة تدريســـيّة خاصـــة، أو بعبارة أخرى، تقوم قمة خريطة المفهوم في حقل التخصص بتوجـــيهه أنشـــطة التخطـــيط للمنهج الرئيس، بينما يتضمن الجزء الأسفل للأنشطة التدريســـية الخاصـــة، والتي تشمل الأحداث أو الأشياء الخاصة التي سوف تدرس (Novak & Gowin,1984). ولمـــزيد مـــن التوضيح نورد الشكل (1) ليوضح بشكل تخطيطـــي كـــيف تتطـــبق خـــرائط المفهـــوم علـــى تخطـــيط المـــنهج والتدريس (Novak&Gowin, 1984, P: 79)



شكل رقم (1)

رسم توضيحي للخارطة المفاهيمية

وإذا أردنـــا أن نـــنظم – الوحدة الثانية عشرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وهي (المبتدأ والخبر، صور الخبر) – في خريطة مفاهيمية شبيهة بالشكل السابق، فإنه بإمكاننا بناء الخريطة التالية:



شكل رقم (2)

خارطة مفاهيم (أنواع الخبر)

وهكـذا يمكـن القول أن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتـبط بها داخل بنية المتعلم العقلية حيث أن المنطق الذي يقوم عليه هذا التنظيم من وجهـة نظر "أوزبل" هو التجميع التراكمي (Subsumption) وهو الأساس الذي تسير علـيه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، فتراكم المعلومات بشكل هرمي من الأفكـار العامـة إلى الأقل عمومية فالأقل، هي نفسها الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم، ويتم التعلم وفقا لهذه الاستراتيجيّة باتباع الخطوات التالية:

1- قراءة الوحدة، أو الدرس بتفهم وإمعان.

2- تحديد المفاهيم الرئيسة والعامة التي يتضمنها موضوع الدرس.

3- تنظـيم هـذه المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية فالأقل وبطريقة هرمية؛ أي وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم التي تليها في مستوى تال.

4- ربـــط المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط ، مع الكتابة علـــى كـــل خط عبارة توضح العلاقة بين المفهومين (فهمي وعبد الصبور، 2001).

وبهـــذه الطـــريقة فإن المتعلم عندما يمتلك معرفة جديدة أو مفهوما معينا ، فإنه يضيفه ويربطه مع أي معرفة مسبقة لديه تتشابه أو تتوافق مع التعلم الجديد ، وتعتبر خارطة المفاهيم وسيلة تساعد في فهم وتثبيت التعلم (Solso, 1991).

ويمكننا القول أن استخدام خرائط المفاهيم يساعد في تحقيق جملة من الأهداف ، ومنها:

1- تعزيـــز الصفحات الموجودة في الكتاب، لكي تضم الحقائق والأفكار المهمة التي يخطط لاستيعابها وتذكرها بشكل دائم.
2- توضـــيح القطـــع المتضـــمنة في الكتاب والتي يصعب فهمها ضمن أجزاء متعددة.
3- تنظيم الأفكار التي لم تكتب بصورة واضحة وتوضيحها.
4- ضم مجموعة من الأفكار المتعددة الموزعة ضمن أفكار وعلاقات أخرى.
5- تلخـــيص المعلومـــات في صفحة واحدة تضم كل المعلومات المتضمنة في الكتاب.
6- تسهل المراجعة والاستذكار من أجل الاختبار.
7- تلخيص المحاضرة.
8- تنظيم الأفكار لكتابة ورقة أو بحث (قطامي وقطامي، 2000).

المخططات وخرائط المفهوم:

معظـــم الكتـــب المقررة والمحاضرات ومواد العرض الأخرى يتم تخطيطها من مخططـــات مختصرة، وإن المخططات المختصرة وخرائط المفهوم تختلف فيما بينها من ثلاثة وجوه مهمة:

الأول: أن خـــرائط المفهوم الجيدة توضح المفاهيم والقضايا الأساسية في لغة واضحة ودقـــيقة، أما المخططات المختصرة فتمزج عادة الأمثلة التدريسية والمفاهيم والقضايا

في مصفوفة قد تكون منظمة بشكل هرمي، ولكنها لا تنجح في بيان العلاقة الأساسية والفرعية بين المفاهيم الأساسية والقضايا.

الثاني: أن خرائط المفهوم الجيدة قد تكون موجزة مختصرة، وتوضح العلاقة الفكرية الأساسية بطريقة بصرية بسيطة تستغل القدرة الملحوظة في التصور البصري لدى الإنسان.

الثالث: تؤكد خرائط المفهوم – وبشكل بصري – كلا من العلاقات الهرمية بين المفاهيم والقضايا والروابط التقاطعية بين مجموعات المفاهيم والقضايا، أما المخططات المختصرة ، فهي وإن اشتملت على الإشارات التقاطعية، فإنه لا يكون لها التأثير البصري القوي الذي تتميز به خرائط المفاهيم.

إن كلا من خرائط المفهوم والمخططات المختصرة يخدم أغراضا مفيدة ، وهذه ليست دعوى لترك المخططات المختصرة للمقررات، ولكنها دعوى لوجود تفاعل نشيط بين المخططات المختصرة وخرائط المفهوم نوفاك وقوين (Novak & Gowin, 1984).

وأخيرا يمكننا القول أن خرائط المفاهيم تعود بالفائدة على كل من التلميذ والمعلم على السواء.

الفوائد العائدة على المتعلم:

1- ينظم المتعلمون المواد التعليمية تنظم أفضل، ويركزون على كيفية اتصال المفاهيم الواحد بالآخر، وذلك حين يكوّنون بأنفسهم خرائط المفهوم.
2- يزداد احتمال ملاحظة التلاميذ لكيفية ارتباط المفاهيم الجديدة بمعرفتهم السابقة.
3- يصبح تعلم المادة ذو معنى، ويسهل تنمية الخطة التصورية.
4- يستطيع التلاميذ أن يرمزوا ويشفروا هذه المادة لفظيا وبصريا ويخزنوها في الذاكرة طويلة المدى.

الفوائد العائدة على المعلم:

1- تصبح الخطة التنظيمية للدرس أوضح للمدرسين حين يكونون ويشكلون خريطتهم لذلك الدرس.

2- وهذا يؤدي إلى تصور أفضل لطريقة تتابع الأفكار وتسلسلها في الدرس.

3- حيـن يفحص المدرّس خرائط مفاهيم التلاميذ، فإنه يكتشف مدى دقة فهمهم ونواحي القصور في هذا الفهم أو التصور.

4- يسـتطيع المدرسـون أن يقـيّموا نمو التلاميذ بأن يتيحوا لهم عمل خريطة للمفاهيم في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية، وأن يقارنوا بينها وبين فهمهم الأولى أو القبلي للمادة، وهذه أداة قوية لإظهار التقدم والنمو التعلمي (جابر، 1999).

4.1.2 التنظيم الهيراركي أو الهرمي Hierarchical Organization

لا تخـتلف هذه الاستراتيجيّة عن استراتيجيّة خرائط المفهوم من حيث المبدأ، فالبنـية الهرمية تجسد مبدأ "أوزبل" الخاص بتصنيف الشيء، تحت صنف أكبر أو مـبدأ أعـم، ولكنها طريقة تبدو مناسبة لمساعدة المتعلم على حفظ واستيعاب قوائم الكلمات.

والتكوين الهرمي: هو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من الفـئات، حيـث الفئات الأكثر عمومية في القمة، ثم الفئات الأقل عمومية ثم الفئات النوعـية (الـزيات، 1998). وتتباين عمليات التنظيم داخل الذاكرة طويلة المدى فبعض المعلومات تنظم في أبنية أو تراكيب معقدة في ضوء ما بينها من ارتباطات أو علـى أسـاس الـترابطات الداخلية للفقرات، أو نتيجة للعلاقات التصنيفية بين الفقرات، أو نتيجة للعديد من العمليات المعرفية الأكثر تعقيدا، والمادة المتصلة التي يمكن تنظيمها، أو القابلة للتنظيم على هذا النحو، أو بأي أسلوب يكون تذكرها ايسر مـن تلـك التي يصعب تنظيمها أو الأقل قابليّة للتنظيم، وعلى ذلك يمكن القول أن تنظيم المعلومات ييسر عمليتي الحفظ والتذكر، وأن التنظيم هو ترميز أبعد ومستوى أعمق لتجهيز ومعالجة المعلومات (الزيات، 1995).

وتشـير نتائج الدراسات والبحوث إلى أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي- سواء أكان هذا التنظيم في صورة هرمية أم تصنيفية – يفوق تماما معـدل تذكـر نفـس المعلومات التي تقدم دون تنظيم، كما أن عملية استرجاع هذه

المعلومـــات أيسر من استرجاع المعلومات غير المنظمة، ويبدو هذا في نقص زمن الاســترجاع إلـــى الحـــد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصين.

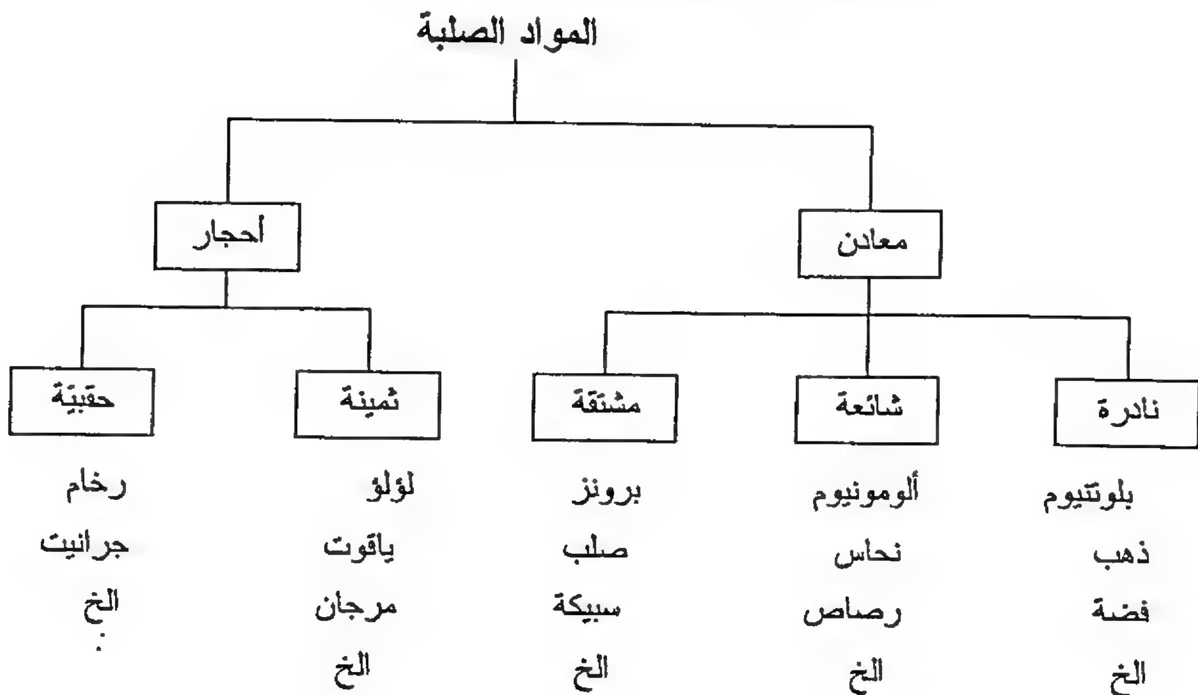
وزيادة في التوضيح يمكننا أن نلاحظ ذلك في دراسة Bower, Clark, Lesgold & Winzenz, 1969 وهـــي دراســـة ورد ذكـــرها فـــي العديد من المراجع العربية والأجنبـــية. حيث استخدم الباحثون صيغا من المعلومات بعضها ذو تنظيم هرمي، والبعض الآخر يفتقد إلى أي نوع من التنظيم، وكانت مهمة المفحوصين أن يتذكروا أكبر عدد ممكن من الكلمات،وقد تم تقسيم المفحوصين إلى مجموعتين:

الأولى: قدمت إليها الكلمات دون تنظيم.

الثانية: قدمت إليها نفس الكلمات في إطار تنظيمي هرمي . كما في الشكل (3)

أ- دون تنظـــيم : بلوتنـــيوم – ألمونيوم- برونز- صلب – نحاس – فضـــة – جرانيـــت – حجر جيري – ذهب – مرمر- رخام – ياقوت.

ب- في إطار تنظيمي هرمي على النحو التالي:



شكل رقم (3)

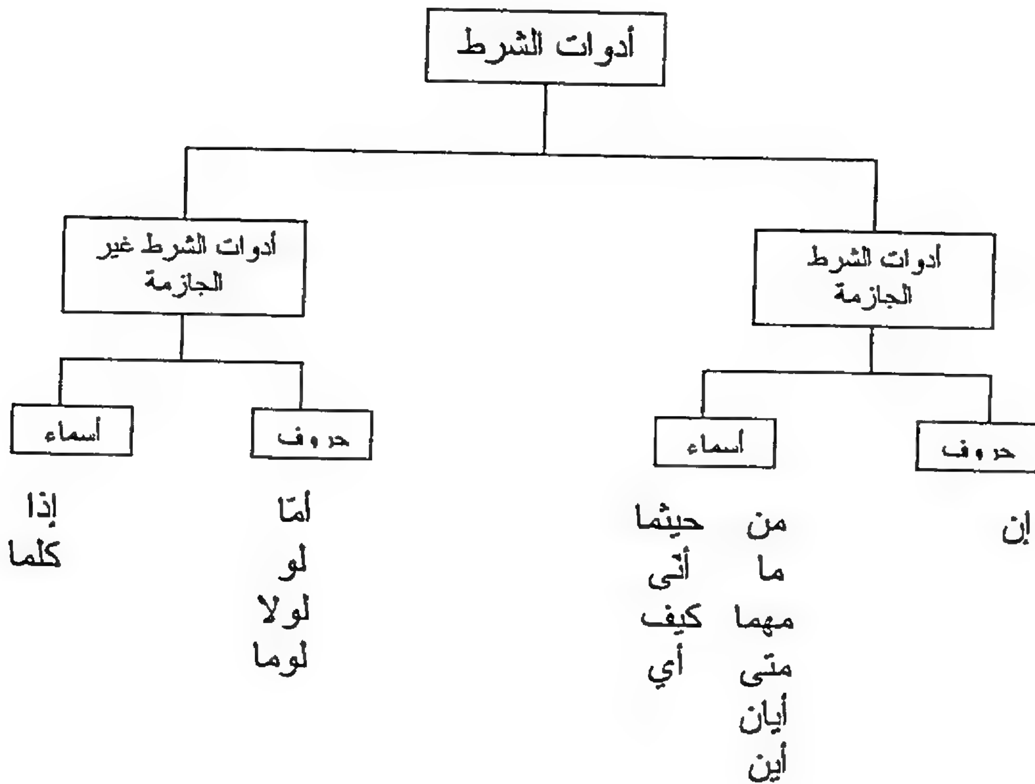
نموذج يوضح التنظيم الهيراركي للمواد المتعلم

وكان من نتائج هذه التجربة ما يلي:

1- كان معدل تذكر الكلمات التي قدمت في إطار تنظيمي هرمي يفوق تماما معدل تذكر نفس الكلمات التي قدمت دون تنظيم، وبفروق دالة إحصائيا.

2- كان هناك يسر في عملية استرجاع الكلمات المنظمة، تمثل في نقص زمن استرجاعها إلى الحد الذي يشير إلى أنها أصبحت جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصين (الزيات، 2001 ؛ الزيات، 1998 ؛ الزيات، 1995)
(Anderson, 1995, P:22; Gage & Berliner, 1975, P: 149; Bransford, 1979)

وإذا أردنا أن نستخدم مثل هذه الاستراتيجيّة في تنظيم وحدتي: أدوات الشرط الجازمة وأدوات الشرط غير الجازمة في مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي يمكننا أن نبني التنظيم الهيراركي التالي:



شكل رقم (4)

يمثل التنظيم الهرمي لأدوات الشرط

5.1.2 استراتيجية جذب الانتباه.

وزيادة في تأكيد فاعلية الاستراتيجيات السابقة، فإن استراتيجيات تركيز الانتباه من شأنها أن تعزز من انتباه الطلبة.

فمـن العوامل التي تزيد من انتباه الطلبة وجذب انتباههم: استخدام وسائل من مثل: الألوان المناسبة، وإبراز الكلمات والتظليل بألوان مثيرة، فمثلا تؤدي الدلالات أو الإلماعـات المرتـبطة بالمعلومـات المـراد الاحتفاظ بها دورا هاما في عملية الاسـترجاع (الشـرقاوي، 1992). وإن نـتائج البحوث تشير إلى أهمية الألوان المسـتعملة فـي الخرائط المفاهيمية أو الملخصات، وأثبتت أن الألواح فاتحة اللون أفضـل من الألواح غامقة اللّون، وكما هو مهم لون اللوح أو ورق الرسم المتحرك فكذلـك بالنسـبة للّـون المستخدم في كتابة الملخصات، ويمكننا القول أن الجاذبات الموجودة في الكتاب كاللون الأسود الغامق، أو اللون المائل، أو وضع بعض القواعد أو القوانيـن في مستطيلات، والأشكال البيانية جميعها تدل على النقاط المهمة، وهذه جمـيعها يجب أن تشتملها مذكرات الطالب، كما أن الجداول والأشكال والمخططات جمـيعها تسـاعد المتعلم، وتيسر التعلم (قطامي وقطامي، 1993). ومن الوسائط الهامـة اسـتخدام جـداول المقارنة، وهي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومـات والـتطوير المعرفي، وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقـاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدها ومفقود في الآخر، وتوفـر المقارنة للطلبة الفرصة كي يفكروا بمرونة ودقة في شيئين أو أكثر في آن واحـد (جـروان، 1999). والمتتـبع لخرائط المفهوم يجد أنها تيسر على الطلبة الوصول إلى أوجه الخلاف والتشابه، بل يمكن أن تعد كأداة للمقارنة.

2.2 الدراسات السابقة:

تناولت هذه الدراسة العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي حاولت اختبار فعالية استراتيجيتي المنظّم المتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، بالإضافة إلى

بعض الدراسات التي ركزت على شكلية المادة التعليمية من حيث قدرتها على جذب انتباه المتعلمين، مقارنة بالطريقة التقليدية في مختلف المواد التعلمية.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، وبناء عليه فقد قسم الدراسات إلي ثلاثة أقسام حسب الاستراتيجيّة المتبعة في التنظيم:

أولا: الدراسات التي اختبرت فعالية استراتيجيّة المنظّم المتقدّم:

فقــد أجــرت الباحثة سعيد (2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نمطــي المــنظّم المتقدّم ونمط التفكير الاستنتاجي في تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغــة العربــية مقارنة بالطريقة التقليدية، لدى (180) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتم توزيعهن عشوائيا على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تعلمــت حســب نمط المنظّم المتقدّم، والمجموعة الثانية تعلمت حسب نمط التفكير الاستنتاجي (نموذج ميرل وتنسون)، أما المجموعة الثالثة فكانت المجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (التقليدية)، وكشفت الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالــة إحصــائية في التحصيل المباشر تعزى لأثر الطريقة (المنظّم المتقدّم، ونمط التفكير الاستنتاجي) مقارنة بالطريقة التقليدية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصــيل المؤجّل يعزى لأثر الطريقة (المنظّم المتقدّم والتفكير الاستنتاجي) مقارنة بالطريقة التقليدية، وتوصلت الباحثة إلى جملة من التوصيات تركزت حول ضرورة تدريب المعلمين على تصميم المنظمات المتقدمة، واستخدامها في التدريس.

وفــي دراســة تجريبــية للباحثة الياس (2001) وهدفت إلى الكشف عن أثر اســتخدام المنظمات المتقدمة في تعلم مادة (أسس مناهج) على طالبات كلية التربية بجامعــة الملــك فيصل بالإحساء، حيث صممت التجربة باستخدام أربع مجموعات، اثنــتان تجريبيــتان واحــدة بتخصــص علمي والأخرى بتخصص أدبي، ويقابلهما مجموعتان ضابطتان إحداهما تخصص علمي والأخرى تخصص أدبي، وبعد التأكد مــن تكــافؤ المجموعــتان على الاختبار القبلي، قامت الباحثة بتدريس المجموعات الأربعــة، واســتمرت التجربة مدة ستة أسابيع، وتبين من تحليل نتائج التجربة على الاختــبار الــبعدي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأن الفــروق بين المجموعتين التجريبيتين بتخصص علمي وأدبي لم تكن ذات دلالة

إحصـــائية؛ أي أن كـــلا المجموعتين قد استفاد بشكل واضح من المنظمات المتقدمة التي زودت بها، وفي ضوء النتائج السابقة اقترحت الباحثة اعتماد أسلوب "التعلم ذي المعنى" في التعليم الجامعي، سواء باستخدام المنظمات المتقدمة أو خرائط المفاهيم، وتدريـــب المعلميــن على إعداد نموذج "التعلم ذي المعنى" مما يسمح لهم باستخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم، لتنظيم الأفكار وترتيبها في جميع المواد.

كمـــا وأجـــرى المغربي (1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنظّم المـــتقدّم فـــي التحصـــيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات في منطقة بيت لحم مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (266) طالبا وطالبة، موزعين على أربع مدارس، وتم اختيار إحدى الشعب عشوائيا في كل مدرسة درسها باستخدام المنظّم المتقدّم، وأخرى لتدريسها بالطريقة التقليدية، وبعـــد الانـــتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، تقدمت المجموعتان لاختبار تحصيل بعدي معجل، وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار للمجموعتين، ولدى تحلـــيل نـــتائج الاختبارين، تبين أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بيـــن المتوســـط بشـــكل عـــام، وفـــي مستوى المعرفة المفاهيمية بين المجموعتين، وأن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوســـط الاحـــتفاظ بالمعلومـــات بشكل عام، وفي مستوى المعرفة المفاهيمية بين المجموعتيـــن، ولصـــالح المجموعـــة التجريبية، وبناءً على هذه النتائج فقد خلصت الدراســـة إلـــى عـــدد مـــن التوصيات منها: تدريب المعلمين والمعلمات على بناء المـــنظمات المـــتقدمة واســـتخدامها، وتضمين دليل المعلم بعض النماذج للمنظمات المتقدمة، وإجراء دراسات مماثلة.

وفيما يتعلق بأثر المنظّم المتقدّم في تسهيل التعلم لدى كبار السن أجرى ثمبسون (Thompson, 1997) دراسة، تم اختيار العينة من (30) شخصا من كبار السن، بلغ متوســـط أعمـــارهم (72) ســـنة، و (28) شـــابا متوسط أعمارهم (27) سنة وكان اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولاختبار أثر المنظّم المتقدّم على استيعابهم للنصوص المقروءة، طلب منهم قراءة سلسلة مكونة من ست قطع في جلستين يفصلهما أسبوع، حيـــث تعرضوا إلى ثلاث طرق من المعالجة: الطريقة الأولى تقرأ فيها النصوص

دون منظمات متقدمة، والطريقة الثانية، يسبق فيها كل نص بمنظم متقدم، والطريقة الثالـثة يسبق فيها كل نص بمنظم متقدم مسبوقا بالتوجيهات الإرشادية، بحيث تقرأ هـذه النصـوص مرة واحدة دون تكرار، وكانت النتائج لصالح الطريقتين (المنظّم المـتقدّم والمنظّم المتقدّم المصحوب بالإرشادات التوجيهية) وتبين أن الطريقة الثالثة التـي تسبق فيها النصوص بالمنظمات المتقدمة مصحوبة بالتوجيهات الإرشادية، قد قلصت الفارق بين مجموعتي الشباب والمسنين.

وفـي دراسة بني عطا (1995) والتي هدفت لمعرفة أثر المنظّم المتقدّم مقارنة بالطـريقة التقليدية، واحتفاظ طلبة الصف التاسع الأساسي بالمفاهيم الاجتماعية، من حيـث عـدم وجـود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط تحصيل طلبة الصف التاسع الذين تعلموا المفاهيم الاجتماعية بطريقة المنظّم المتقدّم ، ومتوسط تحصيل الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، تعزى إلى الجنس، ونوع المفاهـيم الاجتماعـية (التاريخـية والوطنية والجغرافية) تكون مجتمع الدراسة من طـلاب الصـف التاسـع (ذكورا وإناثا) الملتحقين بالمدارس الحكومية في محافظة عجلـون، والـبالغ عددهـم (1695) طالبا وطالبة، وتم اختيار ثمان شعب، قسمت عشـوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ممثلة في أربع شعب تجريبية، وأربع شعب ضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقة المنظّم المتقدّم على الطريقة التقلـيدية، وتفـوق الإناث على الذكور وعدم وجود فروق تعزى إلى نوع المفاهيم الاجتماعـية وأوصـى الباحث باستخدام طريقة المنظّم المتقدّم في تدريس المفاهيم الاجتماعـية، وتدريب المعلمين على استخدامها، وتطوير مناهج التربية الاجتماعية على أساس الخبرة السابقة والتتابع الاستمراري، وإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

وللكشـف عـن تأثير المنظمات المتقدمة في تحصيل الطلاب في مجال التعلم باسـتخدام الكمبيوتر والفيديو، أجرى هوشماند سايدي (Houshmand Saidi, 1994) دراسـة كان التركيز فيها على أثر المنظمات المتقدمة التي طورت من قبل "أوزبل" كاسـتراتيجيّة تعلمـيه، حيث كانت المنظمات المتقدمة تقدم كدرس وسيط في برامج الفـيديو و الحاسوب، وافترض الباحث أن الطلبة الذين تقدم لهم المنظمات المتقدمة

سيحصــــلون على أداء أعلى في علامات الاختبار من أولئك الذين لم يتلقوا منظمات مــتقدمة، ولاختبار هذه الفرضية طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (70) طالــب كلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ولدى تطبيق الاختبار التالــي للمعالجــة وتحلــيل نــتائجه، لم تظهر أي فروق دالة على تقدم المجموعة التجريبية، وقد عزا الباحث ذلك إلى أن المنظمات المتقدمة حين تقدم بطريقة بصرية قد لا تحدث أثر في تقدم الطلبة.

وللكشف عن فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم لجعل تعلم الطلبة ذا معنى، أجرى يونغ (Young, 1989) دراسة لمحاولة الإجابة عن التساؤلات التالية

هل تحسن خرائط المفاهيم من إنجاز وأداء الطلبة ؟

هــل يخفف استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة من عناء الطلبة للإنجاز في التعلم ؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا نتيجة لاستخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة على الجنس ونوع التعلم (تعاوني ، فردي) ؟

وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة تحسن من أداء الطلــبة، وتحســن من التعلم الهادف، وأنها قد أبعدت التعب عن الطلاب، كما وأحــرزت مجموعــة الطالبات تقدما على مجموعة الطلاب، وتبن أن هذه الطريقة مجدية في التعلم التعاوني، وقد أوصت الدراسة إلى أهمية استخدام هذه الاستراتيجيّة فــي التدريس، وأوصت مصممي الكتب المدرسية إلى اتباع هذه الطريقة في تنظيم الكتب، وانتقاء الكتب التي تقدم الروابط بين المفاهيم.

ثانــيا : الدراســات التــي اختــبرت فاعلية استراتيجيّة خرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي:

ففي هذا المجال أجرى العدوي (2003) دراسة هدفت إلى إعداد تنظيم هرمي للمفاهــيم الــنحوية الــواردة في منهاج النحو للمرحلة الإعدادية لتتضح من خلال العلاقــات القائمــة بيــن المفاهــيم، وتحديد مستوى كل مفهوم من حيث تعقيده بين المفاهــيم الأخرى، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في معالجة مشكلة البحــث، والتي تمثلت بوجود خلل في تنظيم المادة النحوية في الكتب المقررة، حيث

قـام الباحث بتحديد المفاهيم النحوية الواردة في كتب القواعد الثلاثة، ووضع معايير التنظيم الجديد للمفاهيم النحوية، والتي استمدها من طبيعة المفاهيم وتعلمها، ومبادئ التنظـيم الهرمي، ومبادئ تنظيم المناهج التعليمية، فقام بتنظيم المفاهيم النحوية وفق تسلسـل هرمـي منطقـي استنادا لمعايير التنظيم، ثم إعداد استبأنة في هذا التنظيم موجهـة إلـى مدرسـي مادة اللغة العربية في مدارس مدينة دمشق وموجهيها بغية اسـتطلاع آرائهـم في التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية، وتوصل الباحث بعد تحليل نتائج آراء مدرسي مادة اللغة العربية وموجهيها إلى ما يلي:

1- يسـاعد التنظـيم الهرمـي للمفاهيم النحوية في تأليف كتب القواعد وإعداد مناهجها.
2- يسـاعد التنظـيم الهرمي للمفاهيم النحوية مدرسي اللغة العربية في تيسير تدريس مادة القواعد وتبسيطها.
3- يسـاعد التنظيم الهرمي في تحسين طرائق التدريس المتبعة في تدريس مادة القواعد.

وفـي ضـوء ذلـك أوصت الدراسة بتشجيع البحوث والدراسات التي تناولت المفاهـيم الـنحوية، وإجـراء دراسات لتذليل صعوبات تعلم مادة القواعد النحوية وتعلمهـا في المرحلة الإعدادية، وإعادة النظر بمنهاج النحو في المرحلة الإعدادية، ووضـع التنظـيم الهرمي أساسا لتنظيم المفاهيم النحوية، وإجراء دراسات مماثلة لإثبات فعالية التنظيم الهرمي.

وفي دراسة بعنوان: العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مـادة مـناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية وإكسابهم مهارات البحـث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه، أجرى الزعبي (2003) دراسة هدفت للإجابة عن السؤالين التاليين:

1- إلـى أي مـدى يؤدي استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة الدبلوم إلى نمو تحصيلهم بشكل أفضل عن تدريسها لهم بطريقة المحاضرة ؟

2- إلى أي مدى يؤدي استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة الدبلوم إلى إكسابهم مهارات البحث العلمي بشكل أفضل عن تدريسها لهم بطريقة المحاضرة ؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة دبلوم التربية في جامعة الحسين بن طلال ، وبلغ عددهم (65) طالبا وطالبة، واشتملت العينة على جميع الطلبة (مجتمع الدراسة) المسجلين في مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس وتم توزيعهم عشوائيا على شعبتين اختيرت إحداهما عشوائيا كمجموعة تجريبية وعدد طلبتها (33) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة وعدد طلبتها (32) طالبا وطالبة، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين – بالإضافة إلى عشوائية العينة – بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين، والذي أظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.01) بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين قبل بدء الدراسة، سواء على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية أو على اختبار مهارات البحث العلمي، وقد درّس الباحث المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية، أما المجموعة الضابطة فقد استخدم الباحث في تدريسها أسلوب المحاضرة التقليدية. وبعد تطبيق الاختبار البعدي تم استخراج النتائج التالية:

أن متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية يزيد عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة، على اختبار تحصيل مفاهيم البحث العلمي البعدي بدلالة إحصائية (0.001) ولصالح المجموعة التجريبية.

أن متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية يزيد عن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة، على اختبار اكتساب مهارات البحث العلمي البعدي بدلالة إحصائية (0.001) ولصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة في ضوء نتائجها بتبني أسلوب الخرائط المفاهيمية في التدريس الجامعي، وإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال وبمواد دراسية مختلفة.

وفي دراسة منسي (2003) والتي هدفت إلى استقصاء أثر برمجية تعليمية باستخدام طريقة المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء لوحدة الهيدروكربونات مقارنة مع الخرائط المفاهيمية بدون الحاسب،

والطـــريقة التقليدية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي فـــي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولى، وفي نهاية الموقف التعليمي أعطى الطلبة اختبارا تحصيليا مكونا من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تقيس السلوكات الموصوفة في أهداف الأداء، وتوصلت الدراسة إلـــى وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشـــر الأساســـي للمفاهيم المتضمنة في وحدة الهيدروكربونات تعزى إلى طريقة الـــتدريس، وأن هذه الفروق لصالح المجموعة التي درست الخرائط المفاهيمية من خـــلال الحاسوب بالمقارنة مع المجموعتين الأخريين، وكذلك وجود فروق لصالح المجموعة التي درست الخرائط المفاهيمية بدون استخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية، وأوصى الباحث إلى إجراء دراسات حول أثر استخدام الحاسوب والخرائط المفاهيمية في موضوعات أخرى.

وقـــد أجرى لاوسون وهيرشي (Lawson & Hershy, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقييم في مساقات علم النفس، وتكونت عينة الدراســـة من (17) طالب علم نفس، حيث قام كل طالب بتعبئة خارطة المفهوم قبل وبعد التعلم، وتم إجراء تحليل كمي ونوعي للخرائط الكاملة وعددها (34) خارطة، واشـــتملت المؤشـــرات الكمـــية علـــى عدد المفاهيم المعروضة، وعدد المستويات الهرمية، وعدد المفاهيم الموجودة في كل مستوى هرمي، وعدد الروابط التقاطعية، وكشف التحليل عن زيادة دالة إحصائية في عدد المفاهيم المولدة، وفي عدد المفاهيم فـــي المستوى الأول والثاني من الهرم، ولم تكن هناك أي فروق ذات دلالة في عدد الروابط التقاطعية المستخدمة.

وتكـــون التحليل النوعي للخرائط من تحديد ما إذا كان هناك زيادة ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في حدوث المفاهيم السبعة التالية: الذاكرة والـــتعلم والمعالجـــة والإعاقـــة والاشراط الإجرائي والاشراط الكلاسيكي والدماغ، وتبيـــن وجـــود زيـــادة ذات دلالة إحصائية بين ستة من المفاهيم السابقة، وتوصل الباحـــثان إلى أن خرائط المفاهيم تحفز الطالب وتنشطه لفهم العلاقات بين المفاهيم،

وأنهـا طـريقة مناسبة للتقييم، وتعطى كمنظم متقدم، وتفيد في إثراء نقل التعلم في المواقف الأخرى.

وفي دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل تلاميذ الصـف الثالث الابتدائي في مادة العلوم، أجرت، مكي (2002) في دولة البحرين دراسـة تكونـت عينتها من صفين دراسيين، درّس إحداهما وحدة "المغناطيس في حياتـنا" والمقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بطريقة خرائط المفاهيم، بينما درّس الصـف الثانـي الوحـدة نفسـها بالطريقة التقليدية والقائمة على العروض والشرح، وقد خضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) ولدى تحليل نتائج الاختبار ، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل التلاميذ ولصـالح الذين تعلموا بطريقة خرائط المفاهيم، وأوصت الباحثة بتدريب المعلمين على إجراءات خرائط المفاهيم، بالإضافة إلى اقتراح عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولاختـبار أثـر خـرائط المفاهـيم على فهم الطلبة للنصوص النثرية وإعادة تلخيصـها أجـرى شانق وآخرون (Chang et al, 2002) دراسة تجريبية، حيث تم اختـيار عيـنة مكونـة مـن (126) طالـبا من الصف الخامس، تم تقسيمهم إلى مجموعتيـن (تجريبـية وضـابطة) وبعد تحليل نتائج الدراسة أظهرت المجموعة التجريبـية تفوقـا ملحوظا على المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن استراتيجيّة خرائط المفاهيم قد دعمت مقدرة الطلبة على استيعاب النصوص النثرية وتلخيصها.

وفـي دراسـة مماثلـة أجراها العبسي (2001) هدفت إلى استقصاء فاعلية الخرائط المفاهيمية في التدريس في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة (الكيمياء) وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور والإناث فـي مدارس الاتحاد التابعة لمديرية التعليم الخاص في منطقة عمان التعليمية، وبلغ عددهم (129) طالبا وطالبة، قسموا إلى مجموعتين – تجريبية وضابطة – وللتحقق مـن أهـداف الدراسة أعد الباحث اختبارا تحصيليا في وحدتين دراسيتين من مادة الكيمـياء، حيـث درّسـت الوحدتـان للمجموعتين، إلا أن التطبيق على المجوعة التجريبية اقترن باستخدام الخرائط المفاهيمية، في حين أقتصر في تدريس المجموعة

الضـــابطة علـــى استخدام الأسلوب الذي تعود عليه الطلبة من قبل معلميهم، وقدم للطلـــبة فـــي كـــلا المجموعتين اختبارا مكونا من (30) فقرة من نوع الاختيار من مـــتعدد فـــي القـــياس القبلي والبعدي، وقد أظهرت نتائج الدراسة، أنه كان لمتغير المجموعة أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) لصالح المجموعة التجريبـــية، كمـــا أنـــه لم يظهر أثر ذو دلالة لمتغير الجنس، أو التفاعل بين متغير الجنس والمجموعة، وانتهت الدراسة بالإشارة إلى بعض التوصيات المتعلقة بدعوة الباحثين لدراسة فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مستويات مختلفة من الطلـــبة، ومـــواد دراسية أخرى، كما تمت التوصية للجهات المعنية بتعميم استخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس .

وفـــي دراسة براندت وآخرون (Brandt et al, 2001) والتي هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم على عملية التعلم عند طلاب المدارس الثانوية في مادة الكيمياء، حيـــث تكونت عينة الدراسة من (132) طالبا من طلبة السنة الثانوية الأخيرة، ومن عشـــرة صفوف من ثلاث مدارس ثانوية في بلجيكيا، تم اختيارها بطريقة عشوائية، وشـــكل مـــن العيـــنة أربع مجموعات درست كل واحدة في ست حصص– بواقع خمسون دقيقة للحصة الواحدة – وحدة الكيمياء الكهربائية، حيث درست المجموعة الـــرابعة بطـــريقة خـــرائط المفاهـــيم، وتم تدريس المادة من قبل معلمي المادة في المـــدارس المعنـــية، وأعطي الطلبة في المجموعات اختبارا قبليا وبعديا، واستثني ثمانـــية طـــلاب في الاختبار القبلي، لتصبح العينة مكونة من (124) طالبا، ولدى تحليل نتائج التجربة تبين تفوق المجموعة التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية، ولكن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبناء عليه اقترح الباحثون إجراء المزيد مـــن الدراســـات نظـــرا لاحتمال تدخل بعض المتغيرات في نتائج دراستهم ومنها احتمالية قصر وقت التجربة، ومهارة المعلمين، وخاصية الاختبار، ونوعية الخرائط المعروضة، وأشاروا إلى أن هذه الفروق البسيطة قد تتضح في دراسات أخرى.

كمـــا أجـــرى بارالوس (Baralos, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهـــيم كـــأداة لتقييم الرياضيات، فقد تناول الباحث مجموعتين من طلاب الصف الحـــادي عشر في مدرسة عامة ، حيث أنهم درسوا نفس الكتاب، درست المجوعة

الأولـــى بطـــريقة خـــرائط المفاهـــيم، وهي المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة ، فقد تناولت الكتاب بالطريقة التقليدية، وبعد تحليل نتائج الاختبار البعدي تبيـــن وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث في ضوء نتائج دراسته إلى ضرورة استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقييم في تدريس الرياضيات.

وفـــي دراســـة أجـــراها هنزفري ونوفاك (Henz-Fry & Novak,1990) في نـــيويورك، وكـــان الهدف منها دراسة اتجاه الطلبة نحو طريقة التدريس باستخدام خـــرائط المفاهـــيم في دراسة جهاز الدوران في مادة الأحياء، حيث أجرى الباحثان دراســـتهما علـــى عيـــنة مكونة من (40) متطوعا، تم تقسيمهم إلى (20) طالبا في المجموعة التجريبية، ودرست باستخدام خرائط المفاهيم، و(20) طالبا في المجموعة الضـــابطة، ودرســـت بالطريقة التقليدية، وقد درس طلبة المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجيّة خرائط المفاهيم قبل بدء الدراسة، واستمرت الدراسة أسبوعين، أظهـــر خلالهـــا الطلبة اتجاهات إيجابية نحو هذه الطريقة، وأظهرت نتائج الاختبار التحصيلي أن متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة ، وبفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α = 0.05) كما كانت نتائج الطلبة على اختبار الاحتفاظ المؤجّل ، ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصل الباحثان إلى أن طريقة خرائط المفاهـــيم فعّالـــة وتـــؤدي إلى حدوث التعلم ذي المعنى عند الطلبة ، حيث أظهرت النتائج القدرة العالية على استخدام المفاهيم التي درست في الموقف التعليمي.

ثالثا : الدراسات التي اختبرت فعالية استراتيجيّة جذب الانتباه وشكلية العرض.

أجـــرى جـــدوع (1993) دراســـة هدفـــت إلى معرفة أثر اللون في البرامج التعليمـــية المحوســـبة فـــي تحصـــيل طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة التربية الإسلامية، وتكون أفراد الدراسة من (124) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساســـي في مدرستي دار الأرقم التابعتين لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص في عمان، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعد الباحث اختبارا تحصيليا شمل المفاهيم والحقائق الرئيسة في البرنامج التعليمي المحوسب الذي عنوانه "بني الإسلام

على خمس" حيث شمل البرنامج عرضا للأركان بشكل يناسب مستوى طلبة الصف الخـــامس الأساسي، وقد تبين أن الطلاب الذين تعلموا بالبرنامج التعليمي المحوسب الملـــون حصـــلوا على علامات أفضل من أقرانهم الذين تعلموا بالبرنامج التعليمي المحوســـب غـــير الملـــوّن، حيث وجد أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، ولم يظهر التحليل الإحصائي وجـــود أثـــر ذو دلالة في التحصيل يعزى للجنس في مجموعتي الدراسة التجريبية والضـــابطة، بيـــنما ظهر أثر ذو دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعل بين اللون والجنس على اختبار التحصيل.

وفـــي دراســـة ابراهيم (1989) والتي هدفت إلى معرفة أثر شكلية اللون إلى المـــواد التعليمـــية في التحصيل الفوري لطلبة الصف الأول الإعدادي في محافظة الـــزرقاء للمفاهـــيم والمصطلحات والحقائق الرئيسة في مادة الاجتماعيات وقدرتهم علـــى الاحـــتفاظ بالمـــادة التعليمية واسترجاعها، ضمن منهاج الاجتماعيات المقرر عليهم، وكذلك معرفة أثر التفاعل بين اللون والجنس، وبين اللون ومستوى التحصيل (مـــرتفع ومـــنخفض)، علـــى تحصيل الطلبة الفوري والبعدي (الاحتفاظ) في مادة الاجتماعـــيات، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الإعدادي في محافظة الـــزرقاء، وتكونـــت عيـــنة الدراســـة من (224) طالبا وطالبة، ولدى تحليل نتائج الدراســـة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري ككل وللطلبة ذوي التحصـــيل المرتفع والمنخفض، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجد أثـــر ذو دلالـــة إحصـــائية فـــي الاحـــتفاظ ككـــل وللطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمـــنخفض، وذلـــك لصالح المجموعة التجريبية، ولم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بالنســـبة للتفاعل بين اللون والجنس، واللون ومستوى التحصيل، سواء على اختبار التحصـــيل الفـــوري أو على اختبار الاحتفاظ، وأوصت الدراسة بإضافة اللون إلى المثيرات التعليمية باستخدام منهجية محددة ثابتة.

وقد لخص باتيرسون (Peterson, 1976) نتائج البحوث التي تبين تأثيرات المواد الملونة مقابل المواد غير الملونة (أبيض وأسود) في التحصيل الأكاديمي في المواد التعلمـــية أو الوسائط التعليمية، بهدف تحديد فيما إذا كان لهذه الطريقة أثر يستوجب

تحمل نفقات شراء هذه المواد الملونة، وتبين أن الأطفال في سن الخامسة يفضلون اللون على الشكل في المؤثرات التي يتعرضون لها، ويفترض البحث بأن هذا التفضيل عند الأطفال يتعلق بحقيقة أن المعرفة عند الأطفال اندفاعية، فهم يستجيبون أكثر لعامل اللون النشط أكثر من غيره، وكشفت النتائج أيضا أن الكبار الأميين والأطفال الصم كانت عندهم استجابة دالة لعامل اللون في الوسائط التعلمية، أكثر من الأبيض والأسود.

وتبين أن اللون مساعد في الاحتفاظ بالمواد التعلمية، إذ أظهرت الدراسات فروق دالة فيما يتعلق باحتفاظ الطلبة بالمواد التعلمية التي قدمت لهم بطريقة ملونة، مقابل تلك التي جردت من الألوان، وبشكل عام فإن عامل العمر يبدو ذو تأثير ظاهر في تحديد تأثير اللون مقابل الأبيض والأسود في التحصيل الدراسي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن أن نلاحظ ما يلي:

1- إن جميع الدراسات السابقة قد تناولت إحدى استراتيجيات التنظيم بأسلوب تدريسي، ولم تتناولها لتطوير عرض الكتب المدرسية.
2- إن غالبية الدراسات التي تناولت نمط المنظّم المتقدّم ونمط خرائط المفاهيم، أظهرت فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعات التجريبية.
3- قلة عدد الدراسات التي تناولت موضوع اللغة العربية، علما بأن ما توصل إليه الباحث من دراسات يلفت النظر إلى وجود إشكالية تدعو إلى إعادة النظر في عرض مادة قواعد اللغة العربية لتسهيل فهمها على الطلبة.
4- جميع الدراسات العربية التي درست هذه الأنماط التدريسية، تناولت علاقتها بالتحصيل ولم تحاول قياسها كأداة للتقييم، الأمر الذي من شأنه أن يساعد الطلبة في التعلم ذي المعنى، ويبعدهم عن التعلم الاستظهاري (الصم).
5- غالبية الدراسات لم تدخل الجنس ضمن متغيراتها، وهذا ما تعرضت له هذه الدراسة.
6- إن كثير من الدراسات لم تكشف عن أثر الطريقة في مدى احتفاظ المتعلمين بالتعلم، في حين تعرضت هذه الدراسة لاحتفاظ الطلبة بالتعلم.

7- مـــا يميز هذه الدراسة، أنها جمعت بين هذه الاستراتيجيات كأسلوب تنظيمي لعــرض المـــادة التعليمية، ولم تكن تقليدية في تناولها لنمط واحد كأسلوب تدريـــس، الأمـــر الذي من شأنه أن يلفت نظر القائمين على إعداد المناهج المدرسية إلى إعادة النظر في تنظيمها.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يشـــتمل هـــذا الفصل على وصف للإجراءات التي اتبعت في اختبار مجتمع الدراســـة والعيـــنة، وكذلـــك وصـــف أدوات البحث المستخدمة، ووصفا للتطبيق، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج هذه الدراسة.

1.3مجتمع الدراسة

تكـــون مجـــتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة قصبة الكرك من العام الدراسي 2005/2004 والـــبالغ عددهـــم (1781) طالـــبا وطالـــبة، وقـــد تم الاعتماد على إحصـــائيات قسم التخطيط في مديرية التربية المعنية، حيث كان عدد الذكور (915) وعدد الإناث (866).

2.3 عينة الدراسة

تـــم اختيار أربع مدارس من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمـــنطقة قصبة الكرك بطريقة انتقائية، وهي المدارس التالية: مدرسة راكين الثانوية الشـــاملة للبنيـــن، ومدرسة راكين الثانوية للبنات، ومدرسة المنشية الثانوية للبنين، ومدرسة المنشية الثانوية للبنات، وتم تقسيم طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي فـــي كـــل مدرســـة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وذلك بالطريقة العشوائية، وقســـمت العيـــنة الكلية إلى قسمين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، والآخر يمثل المجموعة الضابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبية	51	52	103
الضابطة	51	52	103
المجموع	102	104	206

هذا وقد حصرت المدارس التي يزيد عدد الطلاب أو الطالبات فيها على أربعين طالـبا أو طالبة، ويتوفر فيها شعبتان للصف الثامن الأساسي، وكانت سبع مدارس للذكـور وسـبع مـدارس للإنــاث، ولصعوبة اختيار المدارس عشوائيا نظرا لبعد المســافات، وظـروف العمــل، فقد تم اختيار المدراس سابقة الذكر، لمناسبة أعداد الطــلاب والطالــبات في نفس المناطق، ولإبداء هذه المدارس استعدادا للتعاون مع الباحث بإعادة تقسيم الطلبة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين.

3.3 أدوات الدراسة:

أولا: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبارا تحصيليا، وقد صمم لقياس مدى اكتساب طلاب الصف الثامن الأساســي للمفاهيم والمبادئ الرئيسية في موضوع (الأسماء التي تعرب بالحروف) وذلك عند مستويات "الفهم والاستيعاب والتطبيق" وقد صيغت مفردات الاختبار على نمــط الاختيار من متعدد، واشتمل على (25) فقرة، وروعي توزيع فقرات الاختبار بحيث تغطي المستويات المحددة في جدول الموصفات المعد لهذه الغاية.

4.3 ثبات الاختبار:

تــم اســتخراج معامل ثبات الاختبار، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من الطلــبة الذين درسوا المادة مسبقا، ثم حسب له معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردســون 20 (KR20) وبلــغ معــامل الثبات للاختبار (0.86) واعتبر مناسبا للدراسة.

5.3 صدق الاختبار:

اعــتمد فــي تقييم صدق الاختبار على صدق المحتوى، ويقصد به مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه، وقد روعي أثناء إعداد فقرات الاختبار أن تكون ممثلة للموضوع الذي تقيسه.

كمــا اعتمد أيضا على صدق المحتوى في تحديد صدق الاختبار وذلك بعرضه علــى عشــرة محكمين، خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية،

وخمسة من مشرفي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك التعلمية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى سلامة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي، ومدى ارتباط مفردات الاختبار بموضوع الوحدة، ومدى ارتباط كل سؤال بالبعد الذي يقيسه، ومدى مناسبة عدد الأسئلة الكلي وملاءمة التعليمات وغيره، وفي ضوء ذلك تم إعادة تنظيم الأسئلة بترك فراغ بين أفرع الأسئلة، وإعادة صياغة بعض العبارات لزيادة وضوحها بالإضافة إلى إجراء بعض التصويبات اللغوية والطباعية.

ثانيا : المادة التعلمية المنظمة:

تم تنظيم المادة التعلمية المخصصة للدراسة، وذلك ضمن إجراءات التنظيم المخطط لها في الدراسة وهي: (المنظّم المتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيّة جذب الانتباه) وقد أخذت المادة من الفصل الدراسي الأول في كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2005/2004.

6.3 صدق المادة التعلمية المنظمة:

تم الاعتماد على صدق المحتوى بعرض المادة على عشرة محكمين، خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، وخمسة من مشرفي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، وذلك لبيان مدى مناسبة المادة المعروضة ووضوحها وشمولها، وتم اعتماد ما اتفق عليه 80% من المحكمين، حيث أبقى على التنظيم المعد من الناحية الشكلية، وتم إجراء بعض التصويبات اللغوية، وأخطاء الطباعة.

7.3 إجراءات الدراسة

للحصول على البيانات اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة تم تنفيذ الإجراءات التالية:

1- تم الحصول على موافقة مدير التربية والتعليم لمنطقة قصبة الكرك لتطبيق إجراءات البحث في المدارس المعنية، وتم التنسيق مع إدارات المدارس المعنية.

2- تم تقسيم الطلاب والطالبات في كل مدرسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وقدم للطلبة موجزا بين فيه هدف الدراسة ودور الطالب.

3- تم إعطاء الاختبار القبلي في (25) دقيقة، ونسق مع إدارات المدارس بالموعد التالي.

4- بعد أسبوعين من تنفيذ الاختبار القبلي، وزعت المادة المنظمة على المجموعة التجريبية، وقدم نفس المادة بتنظيمها التقليدي على المجموعة الضابطة، وطلب من الطلبة– في كلا المجموعتين– قراءة المادة ومحاولة فهمها، واستمرت قراءة المادة حصتين متتاليتين، ثم جمعت المادة من الطلبة، وأعطي الاختبار الفوري، وذلك بإعادة الاختبار القبلي بواقع (25) دقيقة، ثم جمعت الأوراق، وتم الاتفاق مع إدارة المدارس على موعد الاختبار المؤجل.

5- وبعد ثلاثة أسابيع – وفي الموعد المحدد – أعيد تطبيق الاختبار على طلبة المجموعتين، ثم صححت الأوراق وحللت النتائج.

8.3 متغيرات الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة شبه تجريبية وتم التعامل فيها مع المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

المجموعة (تجريبية وضابطة).

الجنس (ذكر وأنثى).

التفاعل بين المجموعة والجنس

المتغير التابع – التحصيل (فوري ومؤجل)

المتغير المصاحب – التحصيل القبلي.

9.3 تصميم البحث والمعالجات الإحصائية:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي هدفت إلى التعرف على اثر استراتيجيّة تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجّل، حسب التصميم التالي:





ولتحليل نتائج الدراسة، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحليل فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) وتتلخص فكرة هذا التحليل في الضبط الإحصائي ، حيث يقوم بضبط الفرق بين المجموعات إحصائيا.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيّة تنظيم المادة في التحصيل الفوري والمؤجّل، وذلك من خلال تنظيم ثلاث وحدات من مادة قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي وفق نماذج: المنظمات المتقدمة، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيات تركيز الانتباه، وتدريسها لطلبة الصف الثامن الأساسي.

ولهذا سيتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة وفق ترتيب فرضياتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل الفوري وفق المجموعة وجنس الطلبة . والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل الفوري وفق المجموعة وجنس الطلبة.

المجموعة	الجنس: ذكر		الجنس: أنثى		المجموع	
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
تجريبية	69.49	21.42	79.76	17.82	74.67	20.26
ضابطة	59.09	19.82	65.53	20.58	62.34	20.39
المجموع	64.29	21.21	72.65	20.45		

يتضـــح من الجدول رقم (2) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات المجموعة التجريبـــية والمجموعـــة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط علامـــات الطلـــبة في المجموعة التجريبية (74.67) في حين بلغ متوسط علامات الطلـــبة فـــي المجموعة الضابطة (62.34) وتبين أيضا أن هناك فروقا ترجع إلى جـــنس الطلـــبة، ولصالح الطالبات، حيث بلغ مجموع متوسطات علامات الطالبات (72.65) في حين بلغ مجموع متوسطات علامات الطلبة الذكور(64.29).

ولتحـــيد مصـــادر تلـــك الفروقات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، على اعتبار أن التحصيل القبلي هو المتغير المصاحب، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

تحليل التباين الثنائي المصاحب(ANCOVA) لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي متغير مصاحب	40438.59	1	40438.59	202.86	0.00
الجنس	1717.04	1	1717.04	8.61	0.00
المجموعة	9622.21	1	9622.21	48.27	0.00
الجنس×المجموعة	116.00	1	116.00	0.58	0.44
الخطأ	40066.80	201	199.33		

يتبيـــن مـــن البيانات الواردة في الجدول رقم (3) وجود أثر للمتغير المصاحب (التحصـــيل القبلـــي) إذ كانت قيمة ف (202.86) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالـــة ($P\leq0.000$) .وتبيـــن أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05>\alpha$) بيـــن المجموعتيـــن (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) حيث بلغت قيمة (48.27) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P\leq0.00$) ووجود أثر

ذو دلالـــة إحصـــائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) يرجع إلى جنس الطلبة (ذكر وأنـــثى) حيـث بلغــت قـيمة ف(8.61) وهـــي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (P≤0.004) وبهذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية.

وفـــيما يـــتعلق بالـــتفاعل ، تبين أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يرجع إلى الـــتفاعل بيـــن المجموعة وجنس الطلبة، إذ كانت قيمة ف (0.58) وهي ليست دالة إحصـــائيا عند مستوى الدلالة (α<0.05) حيث كان مستوى الدلالة (P≤0.446)، وبهـــذا فلا يمكن رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالتفاعل بين المجموعة والجنس على الاختبار الفوري.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على أنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل المؤجّل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

ولاختـــبار هـــذه الفرضـــية، تـــم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعـــيارية لعلامـــات الطلبة على اختبار التحصيل المؤجّل وفق المجموعة وجنس الطلـــبة . والجـــدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل المؤجّل وفق المجموعة وجنس الطلبة.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل المؤجّل وفق المجموعة وجنس الطلبة.

المجموعة	الجنـــس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
تجريبية	65.01	21.02	72.23	21.22	68.66	21.04
ضابطة	46.98	18.83	58.67	20.64	52.88	20.82
المجموع	56.00	21.83	65.45	21.92		

يتضح من الجدول رقم (4) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية (68.66) في حين بلغ متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة (52.88)، وتبين أيضا أن هناك فروقا ترجع إلى جنس الطلبة، ولصالح الطالبات، حيث بلغ مجموع متوسطات علامات الطالبات (65.92) في حين بلغ مجموع متوسطات الطلبة الذكور (56.00)، ولتحديد مصادر تلك الفروقات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات التحصيل الفوري وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما علما بانه تم اعتبار التحصيل القبلي متغيرا مصاحبا، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لدرجات التحصيل المؤجّل وفق المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التحصيل القبلي متغير مصاحب	475885.08	1	47585.08	258.61	0.00
الجنس	2274.41	1	2274.41	12.36	0.00
المجموعة	15356.32	1	15356.32	83.45	0.00
الجنس×المجموعة	373.78	1	373.78	2.03	0.15
الخطأ	36983.54	201	183.99		

يتبين من البيانات الواردة في الجدول رقم (5) وجود أثر للمتغير المصاحب (التحصيل القبلي) إذ كانت قيمة ف (258.61) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (P≤0.00) وتبين أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05>α) بين المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) حيث بلغت قيمة ف (83.45) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (P≤0.00). ووجود أثر

ذو دلالـــة إحصـــائية عند مستوى الدلالة (α>0.05) يرجع إلى جنس الطلبة (ذكر وأنـــثى)، إذ بلغـــت قـــيمة ف (12.36) وهـــي دالـــة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.001$) أمـــا فـــيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة وجنس الطلبة، فتبين أنه لا يوجـــد أثر ذو دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة ف (2.03) وهي ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.15$).

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هدفــت هــذه الدراســة إلــى معرفة أثر استخدام استراتيجيّة تنظيم المادة في التحصــيل الفــوري والمؤجّل، وذلك من خلال تنظيم ثلاث وحدات من مادة قواعد اللغــة العربــية للصــف التاسع الأساسي وفق نماذج: المنظمات المتقدمة، وخرائط المفاهــيم والتنظــيم الهرمي، واستراتيجيات تركيز الانتباه، وتدريسها لطلبة الصف الثامن الأساسي.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية الــتابعة لمديــرية التربــية والتعليم في منطقة قصبة الكرك وعددهم (1781) طالبا وطالــبة ، وذلــك في العام الدراسي 2005/2004 وأما عينة الدراسة فتكونت من (206) طالــب وطالــة، حيث تم اختيار أربع مدارس: مدرستين للذكور ومدرستين للإنــاث وقسمت العينة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتكونت مــن (103) طالــب وطالــبة، والثانية ضابطة وتكونت من (103) طالب وطالبة، وبالتحديد فإن الدراسة حاولت اختبار الفرضيات التالية:

1- لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.
2- لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل المؤجّل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

وبعد إستخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) خلصت الدراسة إلى الأحكام التالية:

1- رفــض الفرضية الصفرية الأولى، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

2- رفــض الفرضية الصفرية الثانية، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل المؤجّل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة..

2.5 المناقشة:

الفرضــية الأولــى: لا توجـد فــروق ذات دلالـــة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل الفوري تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بيــن متوســط علامات الطلبة الذين درسوا حسب استراتيجيّة التنظيم والذيــن درسوا حسب الطريقة الاعتيادية (التنظيم التقليدي) في التحصيل الفوري، ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست المادة المنظمة.

وقــد يعــزى الســبب فــي ذلك إلى أن هذا النمط التنظيمي، غير مألوف في مدارسنا، وبالتالي فإن دراسة الطلبة لهذه المادة تشد انتباههم وتجعلهم أكثر تركيزا، ويقــبلون على الدراسة بحماس وإثارة، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، وهذا ما لوحظ أثناء تطبيق التجربة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن هذه الاستراتيجيات التنظيمية، تشتمل على نماذج المــنظّم المــتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، فالمنظّم المتقدّم يزود المتعلم بمرتكزات يتم من خلالها ربط المادة الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في البنية المعرفــية، الأمر الذي يولد لديه باستمرار أفكار جديدة، ويثري المادة التعليمية، أما نموذج خرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، فإنه يعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتــبط بها داخل بنية المتعلم العقلية، حيث أن المنطق الذي يقوم عليه هذا التنظيم مــن وجهة نظر "أوزبل" هو التجميع التراكمي (Subsumption) وهو الأساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، فتراكم المعلومات بشكل هرمي مــن الأفكــار العامـــة إلى الأقل عمومية فالأقل، هي نفسها الطريقة التي تعمل بها ذاكرة المتعلم (فهمي وعبد الصبور، 2001).

وهـذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة كما في دراسة الياس (2001) ودراسـة يونـغ (Yoong, 1989) حيـث أشارت الدراستان إلى فاعلية المنظمات المتقدمة في التحصيل، ودراسة العدوي (2003) ودراسة الزعبي (2003) ودراسة منسـي (2003) ودراسة مكي (2002) ودراسة شانغ وآخرون (Chang et al, 2002) ودراسة بارالوس (Baralos, 2000) والتي أشارت إلى فاعلية خرائط المفاهيم فـي التحصيل،ودراسة جدوع (1993) ودراسة باترسون (Peterson,1972) والتي أشارت إلى أن إضافة اللون إلى المواد التعليمية تساعد في تحصيل الطلبة.

فـي حين تعارضت مع نتيجة دراسة براندت وآخرون (Brandt et al, 2001) والتـي هدفت إلى معرفة أثر خرائط المفاهيم في عملية التعلم عند طلاب المدارس الـثانوية فـي مـادة الكيمياء ، حيث أشارت نتائجها إلى أن الفروق بين المجموعة التجريبـية والمجموعـة الضـابطة لـم تكـن ذات دلالـة إحصـائية، ودراسة (Hoshmand saidi, 1994) والتـي هدفت إلى الكشف عن تأثير المنظمات المتقدمة فـي تحصـيل الطلاب في مجال التعلم باستخدام الكمبيوتر، إذ لم تظهر النتائج أي فروق دالة على تقدم المجموعة التجريبية.

كمـا وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية يرجع إلى جنس الطلـبة، ويتضح ذلك بالمقارنة بين متوسط علامات الطلاب والطالبات على نتائج الاختبار الفوري، ولصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات أبدين اهتماما أكثر من الطلاب في دراسة المادة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المادة المنظمة بما تشتمل عليه من تنسيق وألوان قد استهوت الطالبات أكثر من الطلاب، فكنّ أكثر ميولا ورغبة في قراءتها وتأملها.

وهـذه النتائج تتفق مع دراسة بني عطا (1995) والتي هدفت إلى معرفة أثر المـنظّم المـتقدّم مقارنـة بالطريقة التقليدية واحتفاظ طلبة الصف التاسع الأساسي بالمفاهـيم الاجتماعية، حيث أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في حين جاءت مخالفـة لدراستي العبسي (2001) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في التدريس، وأشارت إلى أنه لم يظهر أثر لمتغير الجنس، وجدوع(1990) والتي أشارت إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة يعزى إلى جنس الطلبة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل المؤجّل تعزى إلى تنظيم المادة وجنس الطلبة.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة أخصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط علامات الطلبة الذين درسوا حسب استراتيجيّة تنظيم المادة، والذين درسوا حسب الطريقة الاعتيادية (التنظيم التقليدي) في التحصيل المؤجّل، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست المادة المنظمة.

ويمكن أن يعزى ذلك حسب ما ذكر سابقا إلى طريقة عرض المادة التي تجعل الطالب يتفاعل مع المادة المنظمة، مما يؤدي إلى احتفاظه بالمعلومات لفترة قد تطول، وقد يعزى ذلك إلى ما تشتمل عليه هذه الاستراتيجيّة التنظيمية من أنماط المنظّم المتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، وما تحدثه هذه الأنماط التعليمية من أثر نتيجة احتواء المنظّم المتقدّم على مفاهيم عامة وشاملة، الأمر الذي يؤدي إلى التفاعل بين الأفكار الجديدة والأفكار الأكثر عمومية المتصلة بالمادة المنظمة، والموجودة أصلا في البنية المعرفية للمتعلم، ومن المعروف أن المفاهيم العامة والشاملة أكثر مقاومة للنسيان والمحو من الحقائق التفصيلية التي تكون عرضة للنسيان، علاوة على أن تذكر المفاهيم العامة والشاملة اقل عبئا على البنية المعرفية للمتعلم من تذكر مجموعة كبيرة من المعلومات الجزئية والتفاصيل، وفي حال ربط هذه المفاهيم وتنظيمها في خرائط مفاهيمية وأنماط هرمية؛ فإن هذه الارتباطات بين المفاهيم تساعد المتعلم على تذكر المعلومات، وتقلل من زمن استرجاعها، كذلك فإن إظهار المعلومات الهامة من خلال استراتيجيات تركيز الانتباه من ألوان وتظليل وبروز خط الطباعة وجداول المقارنة، كل هذا قد يساعد المتعلم على إعادة تذكر ما تعلمه.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة كما في دراسة سعيد (2002) ودراسة المغربي (1999) ودراسة هنز- فري ونوفاك (Heinz-Fry & Novak, 1990) ودراسة ابراهيم (1989) ودراسة باترسون (Peterson, 1972).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ترجع إلى جنس الطلبة، ويتضح ذلك بالمقارنة بين متوسط علامات الطلاب والطالبات على نتائج

الاختـــبار المؤجّل ولصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى ما سبق ذكره من اهتمام الطالبات الزائد بالمادة المنظمة وجدية الطالبات في التعامل مع المادة والاختبار.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة بني عطا (1995) وتخالف دراستي العبسي (2001) و جدوع (1993).

وكذلك فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تنظيم المادة وجنس الطلبة، ذلك أن نتائج التحليل الإحصائي أظهـــرت مـــن خلال عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التبايـــن الثنائـــي المصـــاحب، أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين المجموعتين (تجريبية وضـــابطة) وجـــنس الطلـــبة (ذكر وأنثى)، ويعزى ذلك إلى تفوق الإناث في كلا الاختباريـــن (الفـــوري والمؤجّل) على الذكور، وتفوق المجموعة التجريبية في كلا الاختباريـــن (الفـــوري والمؤجّل) على المجموعة الضابطة، وقد يرجع ذلك إلى ما سبق بيانه من مسوغات.

وهـــذه النتـــيجة تـــتوافق مع نتائج دراسة العبسي (2001) والتي هدفت إلى استقصـــاء فاعلية الخرائط المفاهيمية في التحصيل، وأشارت إلى أنه لم يظهر أثر للـــتفاعل بين المجموعة والجنس، ودراسة ابراهيم (1989) والتي أشارت إلى عدم وجـــود أثـــر للتفاعل بين اللون وجنس الطلبة، في حين تعارضت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جدوع (1993) والتي أشارت إلى وجود أثر للتفاعل بين اللون وجنس الطلبة على اختبار التحصيل.

ومـــن خـــلال ما تقدم يتبين لنا تفوق الطلبة الذين درسوا المادة المنظمة وفق اســـتراتيجيات (المـــنظّم المتقدّم، وخرائط المفاهيم والتنظيم الهرمي، واستراتيجيات تركـــيز الانتباه) مقابل الطلبة الذين درسوا المادة بتنظيمها الاعتيادي، كما وكشفت الدراسة عن تفوق الطالبات على الطلاب.

3.5 التوصيات

وفـــي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، اقترحت جملة من التوصيات على أمل الأخذ بها:

1- أن يهــتم القــائمون على إعداد المناهج في وزارة التربية بإدخال المنظمات المــتقدمة وخــرائط المفاهــيم كاستراتيجيات تنظيمية في كتب قواعد اللغة العربية.

2- تضمين برامج إعداد المعلمين تدريبهم على نموذج (التعلم ذي المعنى) تدريبا كافــيا، مما يسمح لهم باستخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم، لتنظيم الأفكار وترتيبها في جميع المواد، وعدم الاقتصار على المواد ذات الصبغة العلمية.

3- اعتماد أسلوب (التعلم ذي المعنى) في التعليم الجامعي سواء باستخدام أسلوب المنظمات المتقدمة أو خرائط المفاهيم، والابتعاد ما أمكن عن أسلوب التلقين.

4- دعــوة المعلميــن والمعلمات بتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة قواعد اللغة العربية، وذلك بتبسيط مفاهيمها أثناء عرضها على الطلبة.

5- دعوة المعلمين والمعلمات بتدريب الطلبة على تنظيم أفكارهم أثناء الدراسة، وتجنيبهم لعملية الحفظ الاستظهاري (الصم) ما أمكن.

6- إجــراء المــزيد مــن الدراسات في مجال تنظيم الكتاب في جميع المراحل الدراسية وعلى جميع المواد.

المراجع

أ- المراجع باللغة العربية

ابراهـــيم، قاســـم. (1989). **أثـــر إضافة شكلية اللون إلى المواد التعليمية على تحصيل الطلبة في مادة الاجتماعيات.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الـــياس، أســـماء. (2001). أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تعلم مادة (أسس مـــناهج) دراســـة تجريبـــية علـــى طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالاحساء. **المجلة العربية للتربية، 21** (2)، 163 – 185.

بنـــي عطـــا، احمـــد. (1995). **أثـــر المـــنظم المتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعـــية والاحـــتفاظ بهـــا لـــدى طلبة الصف التاسع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

جابـــر، عـــبد الحميد. (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم،** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

جابـــر، عـــبد الحميد. (1991). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم،** دار النهضة العربية، القاهرة ، مصر العربية.

جاسم، محمد. (2004). **نظريات التعلم،** ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن.

جدوع، حسين. (1993). **أثر اللون في البرامج التعليمية المحو سبة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة التربية الإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

جـــروان، فتحـــي. (1999). **تعلـــيم التفكير مفاهيم وتطبيقات،** ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الروســـان، محمد. (أيلول ، 2004). كيف يتعلم المتعلم. **رسالة المعلم، 43(1)،** 54– 5. وزارة التربية والتعليم، الاردن.

ريـــان، محمـــد. (2002). **دليل المعلم في التعلم والتعليم،** ج1، المكتبة التربوية الإسلامية، عمان، الأردن.

الزغول، عماد. (2001). **مبادئ علم النفس التربوي**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الزعبـــي، طـــلال. (2003). العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريـــس مـــادة البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية واكتسابهم مهـــارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه. **دراسات، العلوم التربوية. 30** (2)، 369 – 384. الجامعة الاردنية، عمان.

الـــزيات، فتحـــي. (2001). **علم النفس المعرفي ، دراسات وبحوث**، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

الـــزيات، فتحي. (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار**، ط1 مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.

الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، ط1 مطابع الوفاء، المنصورة، مصر.

سعيد، صباح. (2002). **أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلبة الصـــف التاســـع في مدارس قصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، الزرقاء: الأردن.

السلوم، عبد الحكيم. (2000). **الذاكرة والتعلم**. متوفر عبر الإنترنت:
http://www.annabaa.org/thakirah.htm

الشـــرقاوي، انـــور. (1992). **علـــم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الانجلو.

عـــبد الهـــادي، نبيل. (2000). **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

العبســـي، جـــواد. (2001). **أثـــر استخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس في تحصـــيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم (الكيمياء)**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

العـــدوي، غســـان. (2003). التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعداديـــة، دراســـة ميدانية في مدينة دمشق. **مجلة جامعة دمشق، 19(1)**، 257 – 287.

فهمـــي، فـــاروق وعبد الصبور، منى. (2001). **المدخـــل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

قطامـــي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامـــي، يوســـف وقطامـــي، نايفة. (1993). **استراتيجيات التدريس**، ط1، دار عمار، عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح و الكندري، أحمد. (1992). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، ط، مكتبة الفلاح، الكويت، الكويت.

كويـــران، عبد الوهاب. (2001). **مدخل إلى طرائق التدريس**، ط3، دار الكتاب الجامعي، الصين، الإمارات العربية المتحدة.

المغربي، نبيل. (1999). **أثر المنظم المتقدم على التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لـــدى طلـــبة الصـــف العاشـــر في الرياضيات في منطقة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس: فلسطين.

مكي، هدى. (2002). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصـــف الثالث الابتدائي في مادة العلوم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3** (2)، 177 – 180. جامعة البحرين، البحرين.

منســـي، محمـــود. (2003). **تصميم برمجية تعليمية باستخدام خريطة المفاهيم ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم المتضمنة فـــي وحـــدة الهيدروكربونات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

نشـــواتي، عبد المجيد. (1996). **علم النفس التربوي**، ط3، دار الفرقان، عمان، الأردن.

ب- المراجع باللغة الأجنبية

Anderson, J.R. (1995). **Cognitive Psychology And Its Implications,** (4^{th} ed.), Freeman, N.Y.

Ausubel, D.P. (1968). **Educational Psychology A Cognitive View,** Holt, Rinehart & Winston, Inc .

Ausubel, D.P., & Robinson, F.G. (1969). **School Learning An Introduction To Educational Psychology.** Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Baralos, G. (2000). **Concept mapping as evaluation tool in mathematics.** [On-Line]. Available: http://www.math.uoc.gr/~ictmz/proceedings/pap451

Brandt, L., Elen, j., Hellemans, j., Herman, L., Couwenterg, I., Volckart, L., & Morisse, H.(2001). The impact of concept mapping and visualization on the learning of secondary school chemistry. **International Journal Of Science Education,23**(12), 1303-1313.

Bransford, J.D. (1979). **Human Cognition Learning, Understanding and Remembering.** Wadsworth, Inc.

Chang,K., Sung,Y. & Chen, I.(2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. **journal of Experimental Education, 71(1),** 5-19. [On-Line]. Available: http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=721734

Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1975). **Educational Psychology.** Rand M^c^Nally College Publishing Company / Chicago, U.S.A.

Heinze-Fry, J., & Novak, J.,D. (1990) Concept mapping brings long term movement towards meaningful learning. **Journal of Research in Since Teaching , 27**(10), 951-960.

Hoshmand Saidi, PH.,D. (1994). The Impact of Advance Organizers Upon Students, Achievement in Computer-Assisted video instruction. **Journal Educational Technology Systems, 22**(1), 29-38.

Lawson,M., & Hershy,A.,(2002). Concept Maps As Assessment Tool In Psychology Courses. **Teaching of Psychology, 29**(1), 25-29.

Novak, J.D. and Gowin, D.B. (1984). **Learning how to learn.** Cambridge university press.

Peterson, V.,M.(1976). **The Effects of Color VS. Black and White Learning Materials on Academic Achievement.** [On-Line]. Available: .http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED190258

Solso, R., L.(1991). **Cognitive Psychology.** (3^{rd} ed) Allyn & Bacon, Boston.

Thompson, D., N. (1997). Using Advance Organizers To Facilitate Reading Comprehension Among Older Adults. **Educational Gerontology. 24**(7), p625.

Woolfolk, A.E.(1998). **Educational Psychology.** (7th ed) Allyn & Bacon A Viacom Company. U.S.A.

Young, S., P. (1998). **Is it effective apply concept mapping as advanced organizer to make students learning meaningful.** [On-Line].Available:
http://oregonstate.edu/~parky/sed621

ملحق(أ) جدول المواصفات

بسم الله الرحمن الرحيم

لقد تم إعداد الاختبار وتوزيع فقراته وفقا لجدول الموصفات التالي :

جدول (1) حسب النسب المئوية

الموضوع	المستوى			المجموع
	معرفة	استيعاب	تطبيق وتحليل	
الأسماء الخمسة	%12	%8	%12	%32
المثنى	%12	%8	%12	%32
جمع المذكر السالم	%12	%8	%16	%36
المجموع	%36	%24	%40	%100

جدول (2) حسب عدد فقرات الاختبار

الموضوع	المستوى			المجموع
	معرفة	استيعاب	تطبيق وتحليل	
الأسماء الخمسة	3 3، 2، 1	2 5، 4	3 8، 7، 6	8
المثنى	3 11، 10، 9	2 13، 12	3 16، 15، 14	8
جمع المذكر السالم	3 19، 18، 17	2 21، 20	4 25 24، 23 22	9
المجموع	9	6	10	25

ملحق (ب)
الاختبار التحصيلي
و
مفتاح التصحيح
و
ورقة الاجابة

بسم الله الرحمن الرحيم

الصف : الثامن الأساسي ورقة الاختبار الاسم : ....

فيما يلي (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتشتمل كل فقرة على أربعة بدائل واحد فقط صحيح . فرغ الإجابة الصحيحة في الموضع المناسب على نموذج الإجابة بوضع إشارة (X)في المربع المناسب:

1- علامة رفع الأسماء الخمسة هي :

أ- الألف ب- الواو جـ- ثبوت النون د- الضمة

2- تجر الأسماء الخمسة بـ :

أ- الألف ب- الواو جـ- الياء د- الكسرة

3- علامة نصب الأسماء الخمسة هي :

أ- الألف ب- حذف النون جـ- الياء د- الفتحة

4- واحد من الأسماء التالية ليس من الأسماء الخمسة :

أ- أب ب- أخ جـ- حم د- عم

5- واحد من الشروط التالية من شروط إعراب الأسماء الخمسة بالحروف .

أ- أن يكون جمعا .

ب- أن يكون مثنى.

جـ- أن يكون مضافا إلى غير ياء المتكلم.

د- أن يكون مضافا إلى ياء المتكلم.

6- تعرب كلمة (أخو) في قولك : جاء أخوك مسرعا .

أ- فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه الضمة المقدرة.

ب- فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه تنوين الضم.

جـ- فاعلا مرفوعا وعلامة رفعه الواو .

د- مبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه الواو .

7- واحد مما يلي يعرب بالحركات :

أ- الأسماء الخمسة.

ب- المثنى.

جـ-جمع المؤنث السالم .

د- جمع المذكر السالم .

8- تعرب كلمة (أخ) في واحدة من الجمل التالية مبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه الواو لأنه من الأسماء الخمسة .

أ- أخوك ذو مالٍ .

ب- أخي ذو مالٍ .

جـ- أخواك ذوا مالٍ .

د- اخوتك ذوو مالٍ .

9- علامة رفع المثنى هي :

أ- الألف　　ب- الواو　　جـ- تنوين الضم　　د- الضمة

10- علامة نصب المثنى هي :

أ- الألف　　ب- الواو　　جـ- الياء　　د- الفتحة

11- علامة جر المثنى هي :

أ- الألف　　ب- الواو　　جـ- الياء　　د- الكسرة

12- تحذف النون من آخر المثنى إذا:

أ- كان مضافا .

ب- لم يكن مضافا .

جـ- كان نكرة وغير مضاف.

د- كان معرفا بأل التعريف وغير مضاف.

13- واحدة من الكلمات التالية ليست مثنى ، وهي :

أ- معلمان　　ب- أفنان　　جـ- مدرستان　　د- علمان

14- واحدة من الجمل التالية صحيحة :

أ- جاء معلمين اللغة العربية .

ب- جاء معلمان اللغة العربية.

جـ- جاء معلمي اللغة العربية.

د- جاء معلما اللغة العربية.

15- تعرب كلمة (مهندسان) في جملة : هذان مهندسان بارعان .

أ- خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف.

ب- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف.

جـ- مضافا إليه مجرورا وعلامة جره الألف.

د- خبر المبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه الكسرة .

16- المثنى اسم :

أ- مبني ب- مبني أحيانا جـ- معرب د- معرب أحيانا

17- علامة رفع جمع المذكر السالم هي :

أ- الواو ب- الياء جـ- الألف د- الضمة

18- علامة نصب جمع المذكر السالم هي :

أ- الواو ب- الياء جـ- الألف د- الفتحة

19- علامة جر جمع المذكر السالم هي :

أ- الواو ب- الياء جـ- الألف د- الكسرة

20- سمي جمع المذكر (سالما) ؟

أ- لأن آخره نون.

ب- لأن حروف مفرده سلمت من أي تغيير عند الجمع .

جـ- لأنه جمع لاسم(سالم).

د- لأنه جمع مذكر.

21- واحد من الأسماء التالية لا يجمع جمع مذكر سالما .

أ- خالد ب- محمد جـ- علي د- حمزة

22- تعرب كلمة (المعلمون) في جملة : المعلمون صانعو الأجيال .

أ- مبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم .

ب- مبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه الواو لأنه من الأسماء الخمسة .

جـ- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو و النون.

د- مبتدأ مرفوعا وعلامة رفعه ثبوت النون .

23- حذفت (النون) من آخر كلمة (صانعو) في جملة : المعلمون صانعو الأجيال.

أ- لأنه خبر المبتدأ.

ب- لأنه مضاف.

جـ- لأنه جمع مذكر سالم غير مضاف.

د- لأنه مرفوع بالواو.

24- جمع كلمة (المعتدي) هو :-

أ- المعتديون ب- المعتديين جـ- المعتديو د- المعتدون

25- جمع كلمة (الأعلى) في صورتها النهائية هو :-

أ- الأعلون ب- الأعليون جـ- الأعلاون د- الأعلوون

مفتاح تصحيح الإجابة

الفقرة	أ	ب	جـ	د
.1		X		
.2			X	
.3	X			
.4				X
.5			X	
.6			X	
.7			X	
.8	X			
.9	X			
.10			X	
.11			X	
.12	X			
.13		X		
.14				X
.15	X			
.16			X	
.17	X			
.18		X		
.19		X		
.20		X		
.21				X
.22	X			
.23		X		
.24				X
.25	X			

ورقة الإجابة

الاسم : .... الجنس: .... المجموعة : ....

الفقرة	أ	ب	جـ	د
.1				
.2				
.3				
.4				
.5				
.6				
.7				
.8				
.9				
.10				
.11				
.12				
.13				
.14				
.15				
.16				
.17				
.18				
.19				
.20				
.21				
.22				
.23				
.24				
.25				

المقدمة

عرفت عزيزي الطالب علامات الإعراب الأصلية ،وهي:

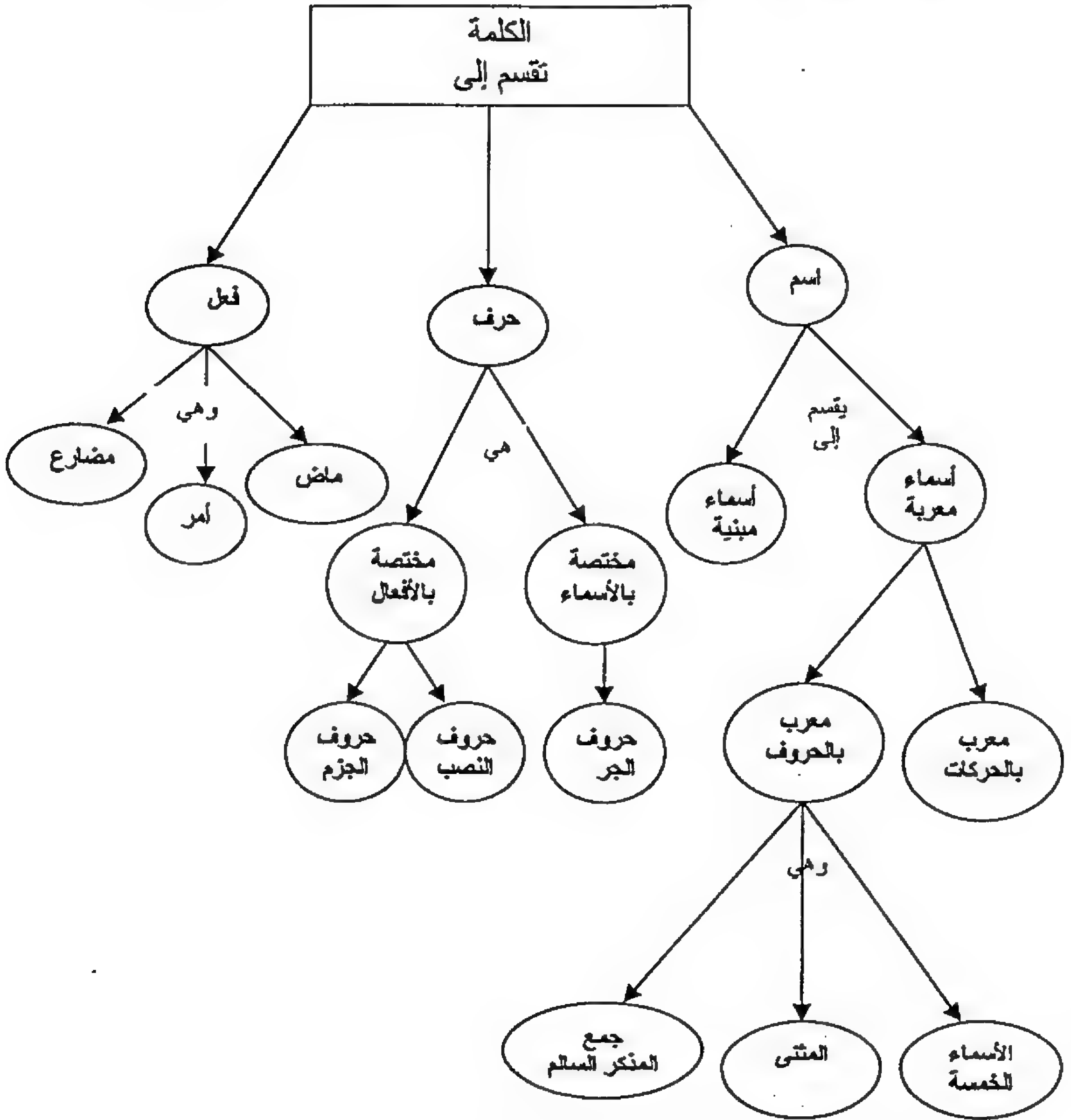
(الضمة) :علامة الرفع

(الفتحة) : علامة النصب

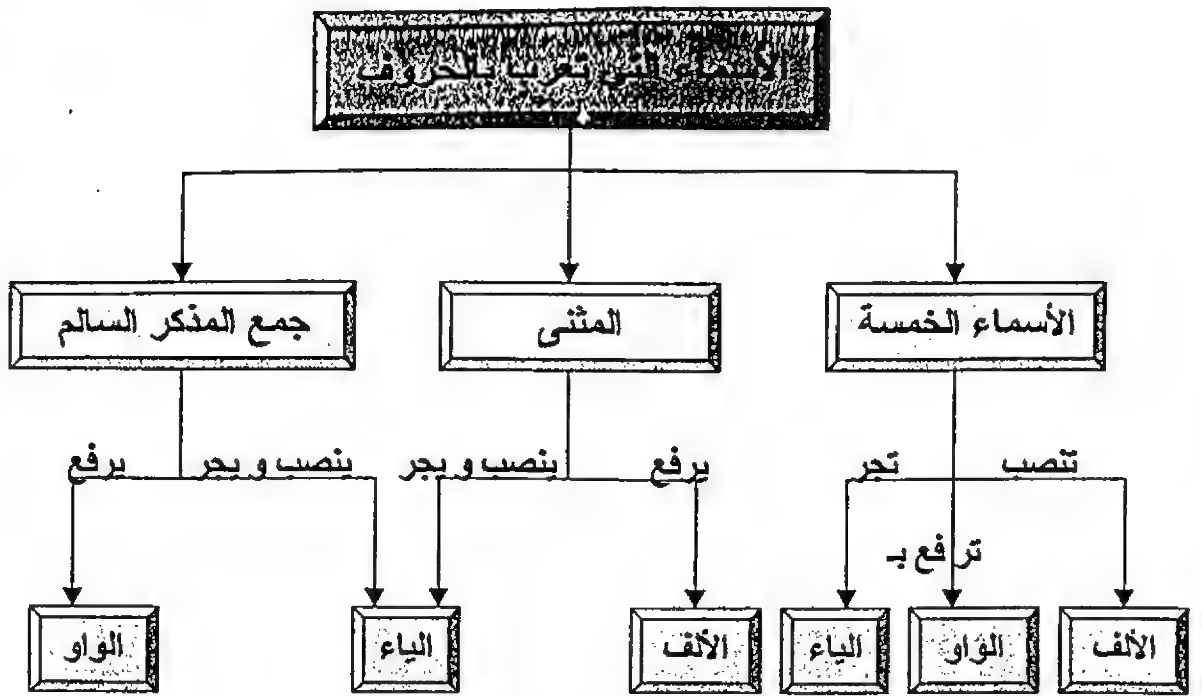
(الكسرة): علامة الجر

ولكن عليك أيضاً أن تعرف أن هناك علامات إعراب أخرى، هي علامات الإعراب الفرعية. وسنعرض لك تالياً الأسماء التي تعرب بالحروف وليس بالحركات ، وهي : **الأسماء الخمسة والمثنى وجمع المذكر السالم .**

وقد درست في المراحل السابقة عدداً من دروس قواعد اللغة العربية وهي جميعاً مترابطة مع بعضها بعض كما في الخريطة التالية:



وهي التي سندرسها تاليا



جدول المقارنة بين علامات الإعراب

علامة الاعراب / الاســـم	علامة الرفع	علامة النصب	علامة الجر
الأسماء الخمسة	الواو	الألف	الياء
المثنى	الألف	الياء	الياء
جمع المذكر السالم	الواو	الياء	الياء

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

1- أن الأسماء الخمسة والمثنى وجمع المذكر السالم جميعها تجر بـ (الياء).

2- أن المثنى وجمع المذكر السالم تنصب بـ (الياء).

3- أن الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم ترفع بـ (الواو).

علامة الرفع — الواو

علامة النصب — الألف

علامة الجر — الياء

الأمثلة الأولى

1- ماذا يعمل أبوك ؟
2- كيف يعاملك أخوك؟
3- الله ذو فضل عظيم .
4- حمو المرأة أبو زوجها .
5- لسان أمي عذب كأنما يقطر فوها عسلا .

الأمثلة الثانية

1- الفتى المهذب يحترم أباه .
2- انصر أخاك ظالما أو مظلوما .
3- الناس لا يحبون الرجل ذا الوجهين .
4- كيف يعامل الزوج حماه .
5- كانت أمي أميل إلى الصمت ، وما فتحت فاها إلا بخير .

الأمثلة الثالثة

1- هل تحفظ شيئا من شعر أبي الطيب المتنبي .
2- المرء كثير بأخيه .
3- (وفوق كل ذي علم عليم) .
4- ما موقف الزوجة من حميها؟
5- وهل ينطق من في فيه ماء؟

الأسماء الخمسة في الأمثلة الأولى هي : أبو ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، املأ الفراغ بالاسم المناسب.

- وقد جاء (أبو) في المثال الأول فاعلا ، والفاعل مرفوع .
- وجاء (أخو) في المثال الثاني فاعلا والفاعل مرفوع .
- وجاء (ذو) في المثال الثالث خبرا للفظ الجلالة (الله) ، والخبر مرفوع .
- وجاء (حمو) في المثال الرابع مبتدأ ، والمبتدأ مرفوع وجاء (أبو) خبرا للمبتدأ والخبر مرفوع .
- وجاء (فو) في المثال الخامس فاعلا ، والفاعل مرفوع .

وهكذا جاءت <u>الأسماء الخمسة</u> في المواضع المتقدمة مرفوعة ، وكانت علامة رفعها (الواو).

أما الأسماء الخمسة في قائمة الأمثلة الثانية فقد وقعت منصوبة .

- فقد وقع (أبا) مفعولاً به منصوباً للفعل (يحترم)
- ووقع (أخا) مفعولاً به منصوباً للفعل (انصر) .
- ووقع (ذا) نعتاً منصوباً (للرجل).
- ووقع (حما) مفعولاً به منصوباً للفعل (يعامل).
- ووقع (فا) مفعولاً به منصوباً للفعل (فتح).

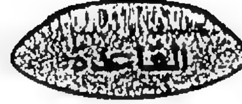
وهكذا جاءت <u>الأسماء الخمسة</u> في المواضع المتقدمة منصوبة وكانت علامة نصبها (الألف).

أما الأسماء الخمسة في قائمة الأمثلة الثالثة فقد وقعت مجرورة .

- فـ (أبي) في المثال الأول مضاف إليه مجرور وعلامة جره الياء
- و (أخي) في المثال الثاني اسم مجرور بحرف الجر (الباء) وعلامة جره الياء
- و (ذي) في المثال الثالث مضاف إليه مجرور وعلامة جره الياء
- و (حمي) في المثال الرابع اسم مجرور بحرف الجر (من) وعلامة جره الياء .
- و (في) في المثال الخامس اسم مجرور بحرف الجر (في) وعلامة جره الياء

فائدة

إذا أمعنت النظر في الأسماء الخمسة في الأمثلة جميعها ستلاحظ أنها جميعها جاءت مضافة إلى غير ياء المتكلم و مفردة وهذان شرطان مهمان لإعرابها بالحروف



1- الأسماء الخمسة هي:- 1-   2-   3-   4-   5-

2- ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بـ............ وتجر بـ............

املأ الفراغات السابقة

نماذج معربة :-

قال الأصمعي : بينما أنا في بعض البوادي إذا بصبي معه قربة قد غلبته فيها ماء وهو ينادي :

يا أبت أدرك فاها غلبني فوها لا طاقة لي بفيها .

فاها – فا : - مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف لأنه من الأسماء الخمسة ، وهو مضاف .

ها :- ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه .

فوها – فو : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه من الأسماء الخمسة ، وهو مضاف .

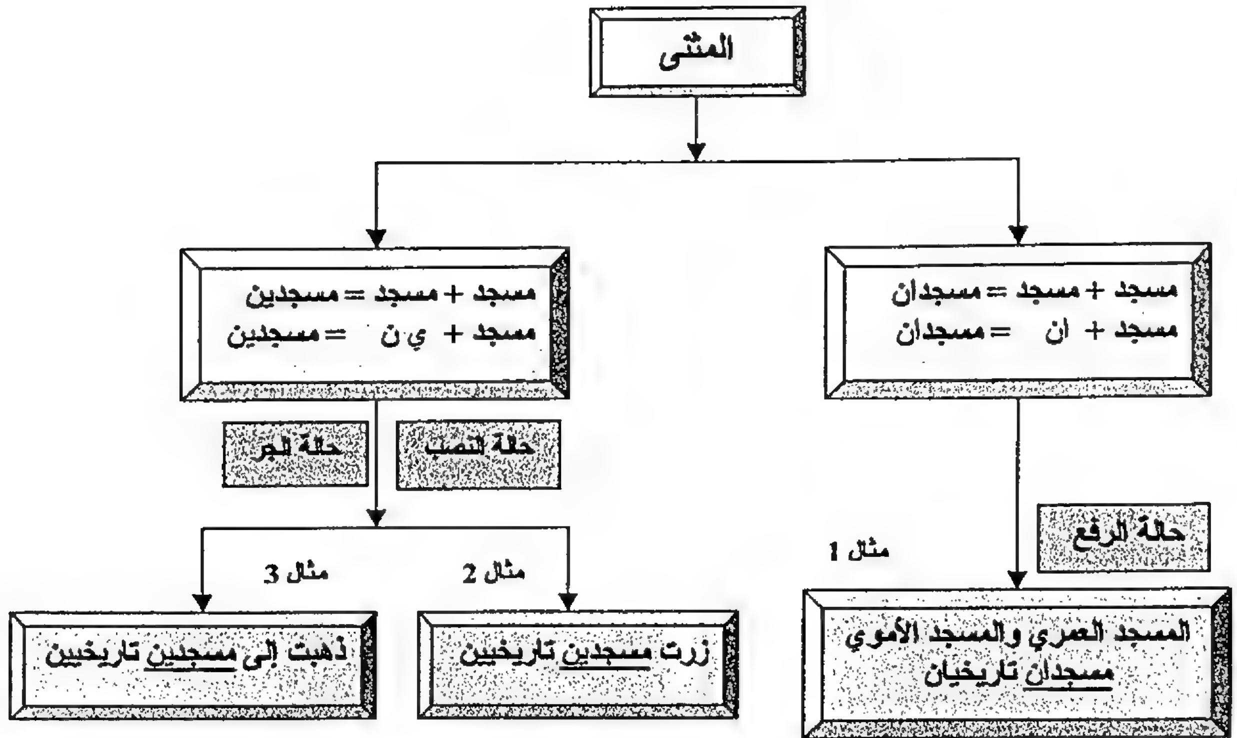
ها :- ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه .

فيها – في :- اسم مجرور بحرف الجر (الباء) وعلامة جره الياء لأنه من الأسماء الخمسة ، وهو مضاف .

ها :- ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه .

- لاحظ عزيزي الطالب أن الأسماء الخمسة في الأمثلة المتقدمة جميعها جاءت مضافة إلى غير ياء المتكلم ومفردة .

عرفت من الدرس السابق أن الأسماء الخمسة تعرب بالحروف . وعرفت أيضا أنها أسماء مفردة ، والآن تابع لدراستك لتتعرف إلى درس جديد وهو درس المثنى وهو من الأسماء التي تعرب بالحروف أيضا .



مفهوم المثنى

الكلمات التي تحتها خط في الأمثلة السابقة هي : **مسجدان** ، **مسجدين** ، **مسجدين**. وأنت تعرف أن هذه الكلمات هي **أسماء** ، وأن كلا من هذه الكلمات تدل على **اثنين** . فما المفرد ؟.....

فكل من (**مسجدان ومسجدين**) قد ناب عن مفردين معطوف أحدهما على الآخر (مسجد ومسجد) وهذان المفردان متفقان لفظا ومعنى ، وقد استغني عن تكرار المفرد بزيادة **ألف ونون** أو **ياء ونون** في آخر المفرد .

نحو :- معلم ⟸ معلمان ، معلمين
صادق ⟸ صادقان ، صادقين
كتاب ⟸ كتابان ، كتابين

وهذا هو المثنى

● **المثنى : هو اسم يدل على اثنين أو اثنتين من جنس واحد بزيادة ألف ونون أو ياء ونون في آخر المفرد نحو : للنسر جناحان قويان . يستخدم النسر جناحين قويين .**

إعراب المثنى

أعدالنظر في الأمثلة السابقة ، وحاول الربط بين إعراب المثنى في كل منها وكونه بالألف أو الياء .

(مسجدان) في المثال الأول خبر المبتدأ **مرفوع** .

(مسجدين) في المثال الثاني مفعول به **منصوب** .

(مسجدين) في المثال الثالث اسم **مجرور** بحرف الجر (إلى)

نلاحظ أن المثنى يكون بالألف إذا كان **مرفوعا** ويكون بالياء إذا كان **منصوبا** أو **مجرورا**.

المثنى معرب :

يأتي **مرفوعا** ، وعلامة رفعه **الألف** ، نحو : الدهر **يومان** : يوم لك ويوم عليك .
ويأتي **منصوبا** ، وعلامة نصبه **الياء** ، نحو : " ألم نجعل له **عينين** " ، ويأتي **مجرورا** ، وعلامة جره **الياء** كذلك ، نحو : ذو **الوجهين** لن يكون عند الله وجيها .

متى تحذف نون المثنى ؟

انظر المثالين التاليين :

1- المعلمان مخلصان ــــــ احترم المعلمين المخلصين .

2- معلما العربية مخلصان ــــــ احترم معلمي العربية .

لاحظ أن النون قد ثبتت في آخر المثنى في المثال الأول **لأنه غير مضاف** وحذفت من آخر المثنى في المثال الثاني **لأنه مضاف** إلى كلمة (العربية).

فالمثنى يكون بالألف والنون أو بالياء والنون إذا لم يكن مضافا ، نحو :
ربح التاجران الأمينان . و عاملت تاجرين أمينين .

ويكون بالألف من غير نون، أو الياء من غير نون، إذا كان مضافا ، نحو :
شاهدا القضية صادقان . و أمقت **شاهدي** الزور .

تحذف النون من آخر المثنى **إذا كان مضافا** ، نحو : المرء بأصغريه : قلبه ولسانه ، الحسن والحسين سبطا الرسول عليه السلام ، مدّ النسر جناحيه .

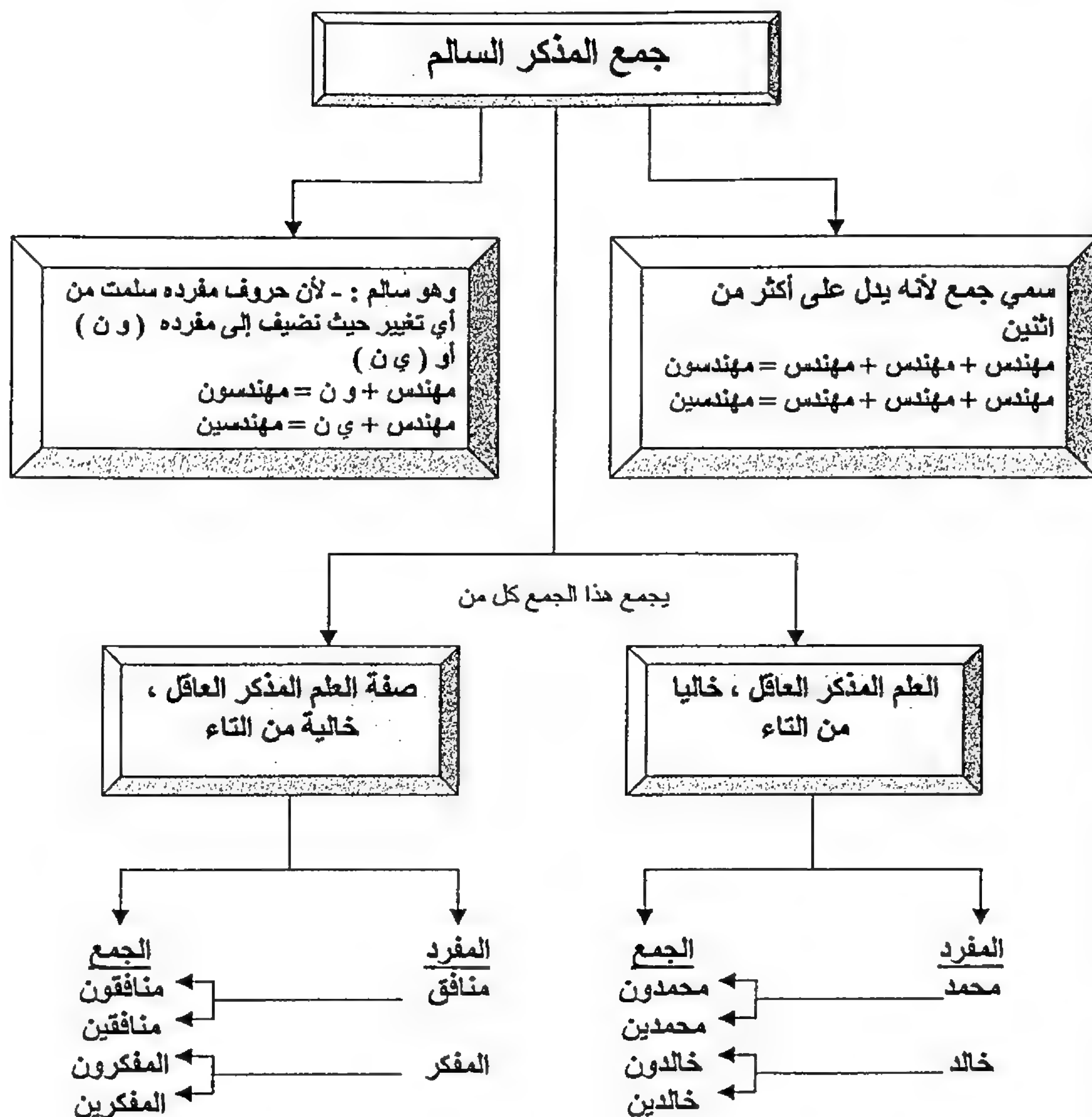


المعلمان مخلصان :
المعلمان : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه **الألف** لأنه مثنى .
مخلصان : خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه **الألف** لأنه مثنى .

احترم معلمي العربية :
احترم : - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة .
الفاعل :- ضمير مستتر تقديره (أنا) .
معلمي : - مفعول به منصوب وعلامة نصبه **الياء** لأنه مثنى ، وهو مضاف .
العربية :- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة .
(لاحظ أن نون المثنى حذفت لأنه مضاف)

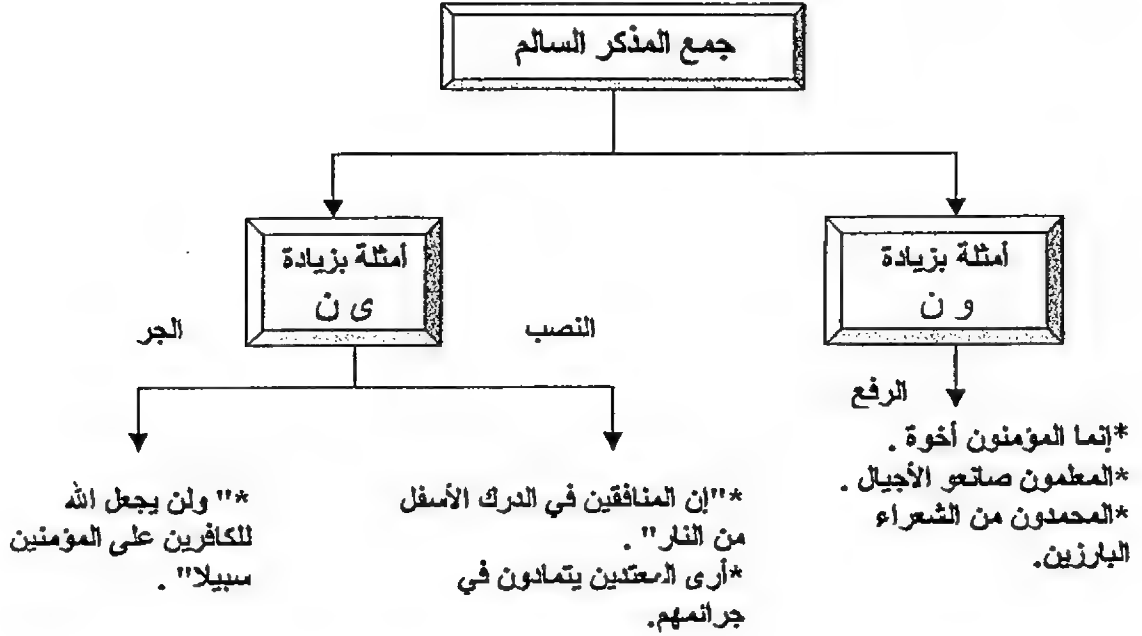
سلمت على معلمي العربية :
على : حرف جر .
معلمي : اسم مجرور بحرف الجر (على) وعلامة جره **الياء** لأنه مثنى ، وهو مضاف
العربية : مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة .
(لاحظ أن نون المثنى حذفت لأنه مضاف)

تعرفت إلي الأسماء الخمسة والمثنى وهي أسماء تعرب بالحروف والآن سوف تدرس .
جمع المذكر السالم وهي من الأسماء التي تُعرب بالحروف أيضا .



إعراب جمع المذكر السالم

لاحظت عزيزي الطالب انه عند جمع المفرد المذكر جمع مذكرا سالما فإننا نضيف إلى المفرد مرة (و ن) ومرّة (ي ن) فمتى نضيف الياء ومتى نضيف الواو ؟ هل تعتقد أن للإعراب دورا في ذلك ؟



- إذا نظرت إلى جمع المذكر السالم (المؤمنون) فقد جاء في الجملة الأولى مرفوعا ، لأنه مبتدأ (والمعلمون) جاء في الجملة الثانية مرفوعا ، لأنه مبتدأ أيضا و(صانعو) جاء مرفوعا ، لأنه خبر المبتدأ ، وجاء (المحمدون) في الجملة الثالثة مرفوعا لأنه مبتدأ ، وهو فيها جميعا مرفوع وعلامة رفعه الواو .
- وإذا تأملت المجموعة الثانية وجدت أن جمع المذكر السالم (المنافقين) جاء في الجملة الأولى منصوبا ، لأنه اسم (إن) وجاء (المعتدين) في الجملة الثانية منصوبا بالياء لأنه مفعول به . فهو فيها جميعا منصوب وعلامة نصبه الياء .
- وإذا نظرت في المجموعة الثالثة وجدت أن جمع المذكر السالم (الكافرين) جاء مجرورا ، لأنه مسبوق بحرف الجر (اللام) وجاء (المؤمنين) مجرورا ، لأنه مسبوق بحرف الجر (على) فهو فيها جميعا مجرور وعلامة جره الياء .

القاعدة

- يرفع جمع المذكر السالم بالواو نحو : النجارون بارعون في صنع الأثاث .
- ينصب جمع المذكر السالم بالياء نحو : إن الله يحب الصادقين .
- يجر جمع المذكر السالم بالياء نحو : كن من الداعين إلي المعروف الناهين عن المنكر.

إذا عدت إلى الجموع في الصفحة السابقة وجدت أن لكل منها مفردا ، والمفرد في القائمة الأولى علم عاقل مذكر خال من التاء ، مثل محمد وخالد .
بينما المفرد في القائمة الثانية وصف لعلم مذكر عاقل خال من التاء .
ولو قارنت بين هذه الجموع ومفرداتها لما وجدت أي تغير طرأ على عدد حروف المفرد أو ترتيبها أو حركاتها عند الجمع . انظر **منافق الكافر**
منافقون الكافرون
ومعنى ذلك أن المفرد سلم فيها من أي تغيير في حروفه أو حركاته عند الجمع ، لذلك سميّ هذا الجمع (**جمع مذكر سالما**).
سؤال : هل نجمع (حمزة ، عبقرية) جمع مذكر سالما ؟ بالطبع لا يجوز ذلك لأن المفرد منته بتاء التأنيث .

القاعدة

جمع المذكر السالم اسم يدل على اكثر من اثنين مذكرين عاقلين ، ويسلم مفرده من أي تغيير عند جمعه ، نحو : المعلمون يحترمون مهنتهم .
الناس مفطورون على الحرص .
إن المحاربين منشغلون اليوم في حفر الخنادق .
يجمع جمع المذكر السالم :
أ- العلم ، مثل : زيد ، خالد ، علي ، فنقول : زيدون ، خالدون ، عليّون .
ويشترط فيه أن يكون مذكرا عاقلا خاليا من التاء .
ب-الصفة ، مثل : مخلص ، مظلوم ، فنقول مخلصون ، مظلومون .
ويشترط في الصفة أن تكون لمذكر عاقل وخالية من التاء .

حذف النون من آخر جمع المذكر السالم

تأمل المثال التالي : المعلمون صانعو الأجيال .

عرفت أن(صانعو) ، جمع مذكر سالم مرفوع لأنه خبر المبتدأ وعلامةُ رفعه الواو ولكن تلاحظ أن النون قد حذفت من آخره لأن أصله (صانعون) إذا دققت النظر في إعرابه وجدت أنه **مضاف** وأن (الأجيال) مضاف إليه مجرور .
لذلك :- تحذف نون جمع المذكر السالم عند **الإضافة** نحو : هؤلاء صادقو الوعد . وهو في هذا يشابه المثنى حيث تحذف النون من آخره عند الإضافة .

نماذج في الإعراب :

❖ " إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين "
المبذرين :- اسم إن منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم .

❖ المعلمون يحترمون مهنتهم ويخلصون لها .
المعلمون : - مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالم .

❖ كن من الداعين إلى المعروف .
الداعين :- اسم مجرور بحرف الجر (من) وعلامة جره الياء لأنه جمع مذكر سالم .

ملاحظة :

⊛ إذا كان المفرد اسما منقوصا (منتهيا بالياء) و أردت أن تجمعه جمع مذكر سالما حذفت هذه الياء منه عند الجمع كمايلي :

المعتدي نحذف الياء فتصبح (المعتد) ثم نضيف (و ن) أو (ي ن) فتصبح (المعتدون) أو(المعتدين) .

المعتدي – ي = المعتد + و ن = المعتدون

الكافي - ي = الكاف + ي ن = الكافين

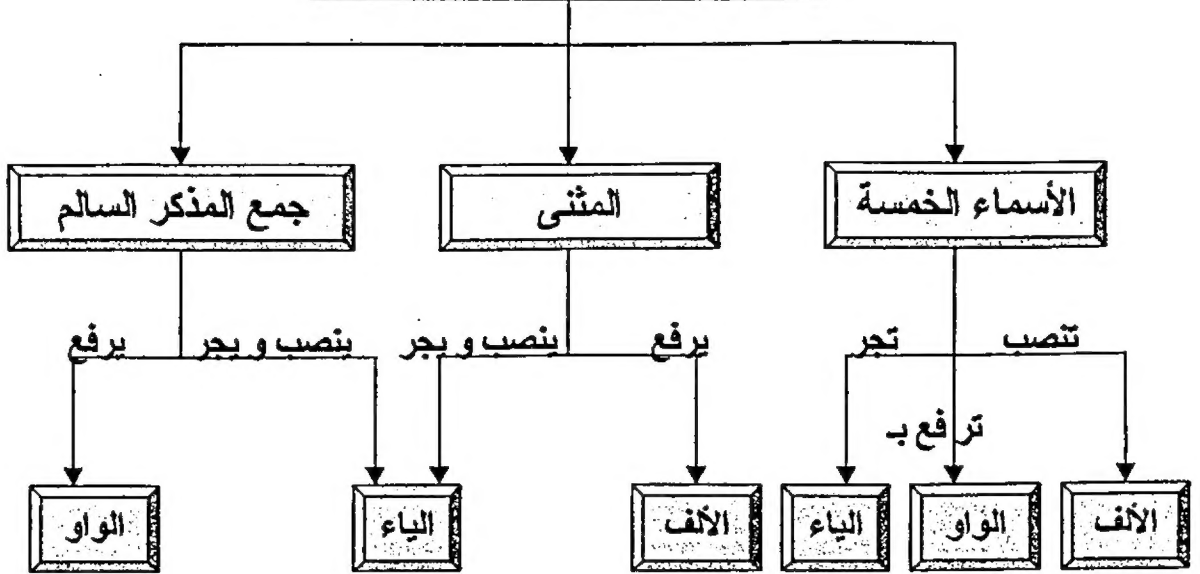
⊛ إذا كان المفرد اسما مقصورا (منتهيا بالألف) و أردت أن تجمعه جمع مذكر سالما حذفت هذه الألف عند الجمع وتبقي الفتحة على الحرف السابق لها ، كما يلي :

الأعلى نحذف الألف ونفتح اللام فتصبح الأعلَ ثم نضيف (و ن) أو (ي ن) فتصبح الأعلَون أو الأعلَين .

مصطفى – ى = مصطفَ + و ن = مصطفَون . أو + ي ن = مصطفَين .

جدول للمقارنة بين المثنى وجمع المذكر السالم

الموضوع / أوجه المقارنة	المثنى	جمع المذكر السالم
أوجه الاختلاف	يرفع بالألف . يدل على اثنين أو اثنتين .	يرفع بالواو . يدل على اكثر من اثنين مذكرين .
أوجه الشبه	تحذف نونه عند الإضافة . علامة نصبه وجره الياء . معرب .	تحذف نونه عند الإضافة . علامة نصبه وجره الياء . معرب .

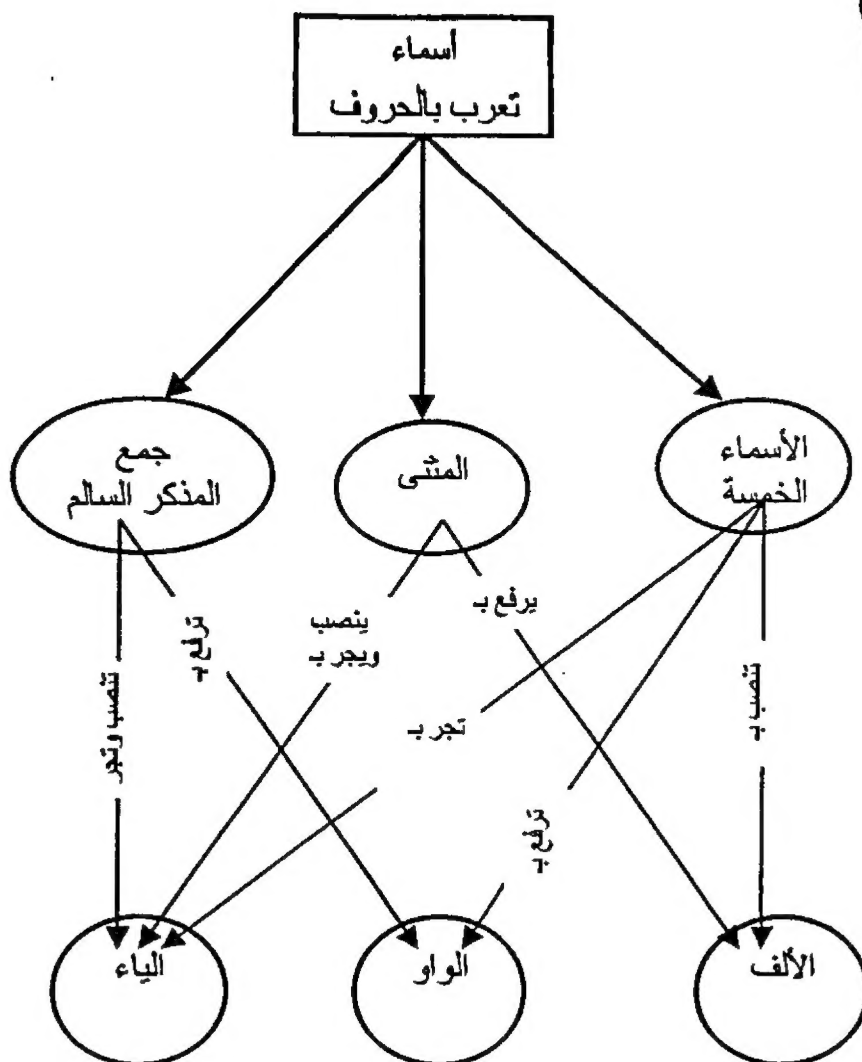


جدول المقارنة بين علامات الإعراب

علامة الاعراب / الاسم	علامة الرفع	علامة النصب	علامة الجر
الأسماء الخمسة	الواو	الألف	الياء
المثنى	الألف	الياء	الياء
جمع المذكر السالم	الواو	الياء	الياء

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي :

1- أن الأسماء الخمسة والمثنى وجمع المذكر السالم جميعها تجر بـ (الياء).
2- أن المثنى وجمع المذكر السالم تنصب بـ (الياء).
3- أن الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم ترفع بـ (الواو).


أسماء
تعرب بالحروف
الأسماء الخمسة
المثنى
جمع المذكر السالم
يرفع بـ
ينصب ويجر بـ
ترفع بـ
تنصب وتجر
تجر بـ
تنصب بـ
ترفع بـ
الألف
الواو
الياء